

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERCEPTIONS D'ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE
QUANT À LEURS CONDITIONS D'INTÉGRATION SCOLAIRE
AU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOSÉE AUTHIER

JANVIER 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Je remercie tout d'abord ma directrice de recherche, madame France Dubé, Professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, qui a su, depuis les deux dernières années, m'encadrer, me diriger, me conseiller judicieusement et m'appuyer pour la rédaction de ce présent projet de recherche.

Je remercie également l'ensemble des élèves qui ont participé à ce projet et qui m'ont partagé leur perception quant à leurs conditions d'intégration scolaire. De plus, je tiens à dire merci à la direction ainsi qu'aux enseignants et intervenants qui ont su m'accueillir dans leur classe et qui ont bien voulu me faire part de leur expérience d'intégration. Enfin, j'adresse un merci spécialement à mon conjoint, aux membres de ma famille, amis et enseignants qui ont cru en moi et m'ont soutenue et encouragée à relever ce défi.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Historique de l'intégration scolaire	4
1.2 Politique et services liés à l'intégration scolaire	7
1.3 Contexte de la recherche	7
1.4 Le débat entre l'intégration scolaire <i>mainstreaming</i> et l'inclusion (<i>full inclusion</i>).....	9
1.5 Le but de l'étude.....	14
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1 Difficultés d'apprentissage au primaire.....	15
2.2 Apprentissage	19
2.3 L'intégration.....	20
2.3.1 Intégration <i>mainstreaming</i>	20
2.3.2 Intégration sociale.....	24
2.3.3 Inclusion (<i>full inclusion</i>).....	25
2.4 Types de services offerts	31
2.4.1 La classe ordinaire	31
2.4.2 La classe spéciale.....	31
2.4.3 Le dénombrement flottant.....	32
2.5 La parole d'un enfant	33
2.6 Les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage	33
2.7 Objectifs spécifiques	42

CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE.....	45
3.1 Sélection de l'échantillon	45
3.1.1 Les procédures.....	46
3.1.2 Considérations éthiques.....	47
3.1.3 L'échantillon.....	48
3.1.4 Caractéristiques du milieu	50
3.2 Les instruments	51
3.2.1 Questionnaire aux enseignants et aux orthopédagogues.....	51
3.2.2 L'observation.....	51
3.2.3 L'entrevue semi-dirigée.....	52
3.3 Le plan d'analyse.....	53
3.3.1 L'analyse de contenu	55
3.3.2 Les critères de rigueur de la recherche	56
CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS	59
4.1 Portrait et perceptions des 13 élèves de notre échantillon.....	60
4.1.1 Le cas de Marc.....	60
4.1.2 Le cas de Louis.....	63
4.1.3 Le cas de Tom.....	65
4.1.4 Le cas de Carl	67
4.1.5 Le cas de Jeffrey	70
4.1.6 Le cas de Luc.....	73
4.1.7 Le cas de Julie.....	75
4.1.8 Le cas de Hugues.....	77
4.1.9 Le cas de Alex	79
4.1.10 Le cas de Manuel.....	81
4.1.11 Le cas de Étienne.....	84
4.1.12 Le cas de Caroline	86
4.1.13 Le cas de Francis	89

4.2 Extraits d’entrevue qui présentent les perceptions de tous les élèves de l’échantillon au sujet des apprentissages et de l’intégration sociale.....	92
4.3 Fréquence d’apparition des perceptions de tous les élèves de l’échantillon au sujet des apprentissages et de l’intégration sociale.....	105
CHAPITRE V	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION	115
5.1 Analyse des extraits d’entrevue et de la fréquence d’apparition des perceptions des élèves de notre échantillon à l’égard de leurs apprentissages et de leur intégration sociale.....	116
5.2 Liens existants entre les apprentissages et l’intégration sociale des élèves selon les perceptions de notre échantillon	130
LA CONCLUSION	132
APPENDICE A	
DÉROULEMENT ET CALENDRIER DE LA RECHERCHE.....	137
APPENDICE B	
FORMULAIRE D’APPROBATION DÉONTOLOGIQUE.....	138
APPENDICE C	
RENSEIGNEMENTS SUR LES CLASSES ET SUR L’ÉCHANTILLON	144
APPENDICE D	
ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	145
APPENDICE E	
PROTOCOLE D’ENTREVUE	150
APPENDICE F	
LETTRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉE AUX PARENTS	151
RÉFÉRENCES	154

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement	6
2.1 Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement.	44
4.1 Aide aux apprentissages	106
4.2 Meilleur apprentissage.....	107
4.3 Endroit propice aux apprentissages	108
4.4 Intervenant et son influence sur les amitiés.....	109
4.5 Relations amicales	111
4.6 Stigmatisation.....	112

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Les caractéristiques de l'échantillon.....	49
3.2 Services offerts aux élèves de l'échantillon	50
4.1 Le cas de Marc.....	62
4.2 Le cas de Louis.....	64
4.3 Le cas de Tom	67
4.4 Le cas de Carl	70
4.5 Le cas de Jeffrey.....	72
4.6 Le cas de Luc.....	75
4.7 Le cas de Julie	77
4.8 Le cas de Hugues.....	79
4.9 Le cas de Alex	81
4.10 Le cas de Manuel.....	83
4.11 Le cas de Étienne.....	86
4.12 Le cas de Caroline	89

4.13	Le cas de Francis	92
4.14	Perceptions de tous les élèves de l'échantillon.....	94
4.15	Extraits d'entrevue quant aux apprentissages réalisés dans divers contextes.....	98
4.16	Extraits d'entrevue quant à l'intégration sociale vécue dans diverses conditions d'intégration.....	102
4.17	Présentation sommaire des appréciations des élèves quant aux différentes conditions d'apprentissage et d'intégration.....	113

LISTE DES ABRÉVIATIONS

DF	Dénombrement flottant
DSM-IV-TR	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
COPEX	Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CSSH	Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
TAAC	Troubles d'apprentissage-Association canadienne
TDA/H	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
TES	Technicien en éducation spécialisée

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, de plus en plus d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage sont intégrés en classe ordinaire. Les conditions d'intégration de ces élèves sont un sujet de préoccupations pour plusieurs parents, enseignants et spécialistes. Cependant, peu d'études se sont penchées sur le point de vue de ces élèves qui bénéficient de diverses conditions d'intégration. La présente étude a donc pour objectif de connaître les perceptions de 13 élèves en difficulté d'apprentissage au primaire au sujet de leurs différentes conditions d'intégration scolaire. Les données ont toutes été recueillies par entrevue dans la même école de Saint-Hyacinthe et permettent de relever les perceptions des élèves quant à leur apprentissage et leur intégration sociale.

Les résultats des observations et des entrevues effectuées indiquent que la majorité des élèves (77 %) reçoivent plus d'aide de la part de leur enseignant que des intervenants. Les élèves justifient leurs perceptions en mentionnant que leur enseignant est celui qui leur enseigne pratiquement toutes les matières et qui est le plus souvent avec eux. Les élèves mentionnent tout de même effectuer de meilleurs apprentissages avec les intervenants (54 %). Quant à l'endroit le plus propice aux apprentissages, la majorité des élèves préfèrent à l'extérieur de la classe. Les raisons de leur préférence sont principalement pour la tranquillité, la meilleure concentration et le soutien beaucoup plus présent de la part des intervenants. Pour ce qui est de l'intégration sociale, les résultats de notre étude indiquent que les élèves ne se sentent pas stigmatisés à l'égard de leurs pairs, quant aux services dont ils bénéficient. Ils sont bien acceptés en classe et indiquent que le fait de recevoir de l'aide de la part d'un intervenant ne change en rien leur socialisation. Les élèves mentionnent également qu'ils n'ont pas peur de la réaction de leurs pairs (92 %) lorsqu'ils bénéficient de diverses formes d'aide.

De plus, nos résultats montrent que les élèves scolarisés en classe ordinaire n'entretiennent généralement pas de relations amicales avec les élèves de classe spéciale et inversement. Les élèves scolarisés en classe ordinaire associent les élèves de classe spéciale à des élèves qui ont des problèmes et qui ne sont pas normaux. Par contre, ils disent d'eux qu'ils reçoivent plus d'aide et de soutien en classe spéciale étant donné le nombre restreint d'élèves en classe ainsi que l'attention plus soutenue de la part de l'enseignant qui peut ainsi intervenir efficacement auprès de plusieurs élèves. De leur côté, les élèves scolarisés en classe spéciale indiquent que la scolarisation en classe ordinaire semble plus difficile et qu'il serait plus ardu d'y faire des apprentissages et d'avoir une bonne concentration étant donné le nombre élevé d'élèves qui y sont regroupés. Ils mentionnent tout de même qu'il leur serait possible d'entretenir beaucoup plus de relations amicales dans ces classes. Il est intéressant de noter que le bruit, la concentration et le ratio enseignant/élève ont souvent été évoqués comme étant des préoccupations de la part des élèves lors de notre recherche.

Mots-clés : intégration scolaire, intégration sociale, difficultés d'apprentissage, conditions d'intégration.

INTRODUCTION

Deux systèmes d'intégration coexistent actuellement dans le milieu scolaire au primaire et au secondaire: l'intégration *mainstreaming* et l'inclusion (*full inclusion*). Cependant, l'isolement des enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes spéciales, dans le but de mieux répondre à leurs besoins, pose problème. C'est dans cette optique que certains souhaitent scolariser tous les élèves dans les classes ordinaires afin de répondre à leurs besoins. L'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire a donc pris de l'ampleur dans le système scolaire actuel du Québec. Cependant, la scolarisation de ces élèves en classe ordinaire ne fait pas l'unanimité et nombreuses sont les recherches effectuées sur ce sujet auprès des enseignants et spécialistes. Peu d'études concernent le point de vue même des élèves qui sont les premiers concernés à l'égard de leur scolarisation. Il ne faut pas négliger la parole, l'envie et les besoins des élèves, c'est pourquoi notre recherche s'intéresse aux perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration.

L'objectif principal de cette étude est donc de recueillir les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire afin de déterminer, d'analyser et de comparer les conditions et les modèles de service favorables à leurs apprentissages ainsi qu'à leur intégration sociale. Notre recherche s'intéresse particulièrement aux perceptions des élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Le premier chapitre présente l'historique de l'intégration scolaire, la problématique générale de notre étude ainsi que la question de recherche. Le deuxième chapitre explore les fondements conceptuels de l'étude en définissant les concepts centraux de l'intégration et des perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage. La question spécifique de recherche ainsi que les objectifs de notre étude sont également présentés à l'intérieur du deuxième chapitre. Le troisième porte sur les aspects méthodologiques. Le quatrième chapitre présente l'ensemble des résultats obtenus. L'analyse et l'interprétation des résultats sont exposées dans le quatrième chapitre. Enfin, les limites et perspectives en lien avec notre recherche sont

présentées en conclusion. Plusieurs appendices sont également disponibles afin de mieux comprendre les finalités de notre étude.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans le premier chapitre, un bref historique de l'intégration scolaire sera exposé. Par la suite, la description de la problématique sera appuyée par diverses sources, notamment par les statistiques du ministère de l'Éducation traitant de l'intégration scolaire des élèves en difficulté, par la *Politique de l'adaptation scolaire*, par la *Loi sur l'instruction publique* ainsi que par diverses études effectuées afin de présenter l'état actuel de l'intégration scolaire au Québec. La question générale de recherche sera également dévoilée à la fin de ce premier chapitre.

Plusieurs élèves rencontrent des difficultés importantes lors de leur scolarisation et bon nombre d'entre eux vivent des échecs scolaires. Afin de remédier à ces difficultés, plusieurs modalités de service leur sont proposées, passant de l'aide individualisée en classe à la rééducation en dénombrement flottant. La scolarisation de ces élèves en classe spéciale ou en classe ordinaire ne fait pas l'unanimité et nombreuses sont les réactions des enseignants, des parents, des chercheurs et des élèves eux-mêmes concernant leur intégration. Plusieurs recherches ont d'ailleurs été effectuées sur ce sujet (Beauregard, 2006; Bélanger et Rousseau 2003; Doré, Wagner et Brunet, 1996; Gauthier, 1996; Goupil et Boutin, 1983; Kavale, 2002; Klingner et Vaughn, 1999; Nugent, 2007; Rea, McLaughlin et Walther-Thomas, 2002; Stainback et Stainback, 1990; Thomazet, 2008). Les pratiques et les politiques éducatives du Québec suivent le courant d'une plus grande intégration scolaire. Les modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire offrent alors différentes options pour les élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage : les écoles spéciales, la classe spéciale, la

classe ordinaire avec interventions de spécialistes directement auprès de l'élève en classe ou encore à l'extérieur de la classe. Ce dernier service, plus communément appelé dénombrement flottant au Québec, est un modèle de service où les interventions de l'orthopédagogue sont offertes à l'élève à l'extérieur de la classe.

Avec ces modalités de service, les écoles du Québec semblent donc être «outillées» adéquatement afin de répondre aux besoins particuliers de ces élèves présentant des difficultés d'apprentissage. De nombreux obstacles persistent tout de même quant à l'intégration scolaire de tous les élèves en classe ordinaire. Certains prétendent que ce ne sont pas tous les élèves qui ont accès à des services éducatifs de qualité qui leur permettent de développer au maximum leur potentiel comme le mentionnent Carlberg et Kavale (1980) en concluant que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement tirent davantage de bénéfices de la classe spéciale. Quelques études favorisent les classes ordinaires, notamment celle de Madden et Slavin (1983) ainsi que la méta-analyse de Wang et Baker (1985) qui indique que les élèves ayant des difficultés obtiennent de meilleurs résultats scolaires et profitent davantage de la classe ordinaire que les élèves scolarisés en classe spéciale. Les données de recherches effectuées sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage n'ont pas encore apporté de réponses claires concernant le meilleur service éducatif pour ces élèves. Il reste encore beaucoup à faire avant que la réussite scolaire de tous les élèves soit possible. C'est pourquoi la recherche en éducation s'avère essentielle afin d'améliorer les chances de réussite des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

1.1 Historique de l'intégration scolaire

Le cas des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est un thème important et très actuel dans le cadre de recherches et d'interventions en éducation. Plusieurs élèves ont des difficultés qui nuisent à leur réussite scolaire. Diverses actions ont alors été menées au cours des années, afin de scolariser ces élèves. L'historique de l'adaptation scolaire remonte aux années soixante où peu de services étaient offerts aux élèves en difficulté. Ce n'est qu'en 1964 que la *commission Parent* publie son rapport qui

recommande, entre autres, que les enfants «exceptionnels», tout comme les enfants «normaux», aient droit à une éducation de qualité assumée par l'État (Goupil, 2007). C'est alors que la création de classe spéciale prend réellement son essor. En créant ces classes, les commissions scolaires espèrent ainsi mieux répondre aux besoins de ces enfants en leur proposant du matériel adapté, une gamme de programmes révisés selon leurs capacités et un enseignement spécialisé. Pour y accéder, l'enfant handicapé serait diagnostiqué par le biais de divers tests (Maertens, 2004).

Par la suite, en 1969, le ministère de l'Éducation crée le *Service de l'enfance inadaptée* et recommande aux commissions scolaires d'organiser des services destinés aux élèves en difficulté. Ainsi, au cours des années 1960-1970, plusieurs écoles et classes spéciales sont créées pour les élèves ayant des difficultés. Les élèves sont donc regroupés par catégories de difficultés et se retrouvent moins nombreux dans la classe spéciale que dans la classe ordinaire (Goupil, 2007). Par contre, le droit pour les élèves d'être scolarisés dans l'environnement le moins restrictif possible est évoqué. Au Québec, le rapport COPEX (Comité provincial de l'enfance exceptionnelle), paru en 1976, a été déposé dans le but de faire la promotion de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Ce système en cascade adapté de Greahart (1974) est composé de huit niveaux et comprend des mesures spéciales à mettre en place, de la classe ordinaire (niveau 1) à la scolarisation en centre hospitalier (niveau 8). La figure 1.1 présente ces huit niveaux et indique à l'aide de flèches qu'il n'est pas souhaitable de se déplacer dans les niveaux inférieurs de la cascade de services. Dans cette cascade de services, les mesures spéciales devraient être utilisées uniquement lorsqu'il est impossible d'adapter les classes ordinaires pour répondre aux besoins de certains élèves. L'intégration scolaire est alors priorisée (Goupil, 2007). Toutefois, plusieurs auteurs avancent que les classes spéciales créent une ségrégation d'où les enfants ne peuvent sortir. La pertinence des classes spécialisées est alors remise en question sur le plan pédagogique (Rousseau et Bélanger, 2004; Slavin et Madden, 1983; Vienneau, 2006).

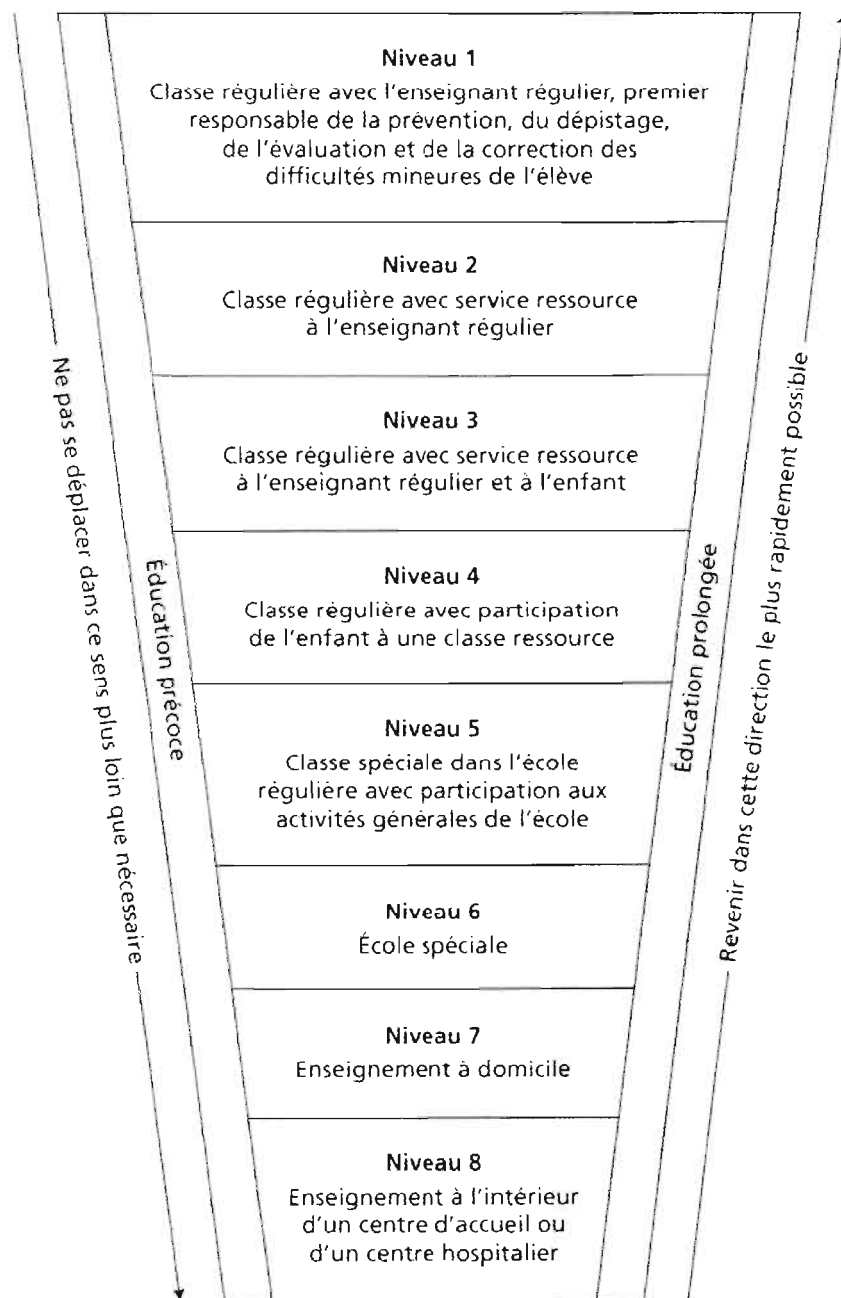


Figure 1.1 Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement. (Tirée de COPEX, 1976, p.637)

1.2 Politique et services liés à l'intégration scolaire

En 1997, le gouvernement du Québec revoit la *Loi sur l'instruction publique* en privilégiant l'intégration en classe ordinaire lorsque celle-ci tend à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève, qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive et ne porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves (Gouvernement du Québec, 1997, article 235). Le ministère de l'Éducation du Québec favorise donc l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires aussi souvent que possible, tant que cela ne pose pas de préjudice. Dans la foulée de la réforme québécoise, la *Politique de l'adaptation scolaire* parue en 1999 compte parmi ses voies d'action «l'organisation des services en fonction des besoins de l'élève en privilégiant l'intégration scolaire». La politique de l'adaptation scolaire propose alors au milieu scolaire ainsi qu'aux parents de nouvelles avenues pour soutenir et conduire à la réussite et à l'intégration scolaire des milliers de jeunes qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportement ou d'apprentissage (MEQ, 1999). Les services d'orthopédagogie, d'orthophonie, d'ergothérapie, de soutien scolaire, l'adaptation du matériel, la présence de psychoéducateur ou de technicien en éducation spécialisée (TES) sont alors nécessaires pour soutenir les apprentissages d'élèves ayant de plus grandes difficultés en classe ordinaire et spécialisée.

1.3 Contexte de la recherche

La *Politique de l'adaptation scolaire* adoptée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1999 préconise la réussite scolaire de tous les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Pour favoriser le succès du plus grand nombre d'élèves, il faut que les élèves en difficulté puissent bénéficier de soutien nécessaire. Dans ce cas, la *Loi sur l'instruction publique* du Québec (1997) mentionne qu'un plan d'intervention est obligatoire pour les EHDA. Ce plan d'intervention doit être adapté aux besoins de l'élève, tenir compte de l'évaluation de ses capacités et doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux EHDA.

(Gouvernement du Québec, 1997, article 96.14). Selon les sources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007), les données recueillies en 2000-2001 montrent que 10,9 % des élèves provenant de classe ordinaire et de classes intégrant les EHDAA devaient être soutenus par un plan d'intervention adapté à leurs besoins. Ces données grimpent à 14,9 % en 2005-2006. Ces statistiques illustrent que plusieurs élèves sont à risque ou en difficulté d'apprentissage au Québec. De plus, le nombre d'EHDAA par rapport au nombre total d'élèves au Québec ne cesse d'augmenter passant de 12,7 % à 16 % de 1998-1999 à 2005-2006 (MELS, 2008b).

Il est aussi intéressant de noter que selon le *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire* (2008), il y a une augmentation de 13 % des EHDAA en 2005-2006 par rapport à 2002-2003 à l'intérieur de toutes les commissions scolaires du Québec. Le programme d'adaptation scolaire propose différents modèles et services afin d'aider et de soutenir les élèves à risque pour prévenir les difficultés et ainsi assurer le succès d'un plus grand nombre d'élèves (*Politique de l'adaptation scolaire*, MEQ, 1999). La mise en place de pistes d'interventions permettant au personnel enseignant et aux spécialistes de mieux répondre aux besoins de ces élèves en difficulté est préconisée pour favoriser leur intégration en classe ordinaire.

Selon les données de la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), 65,2 % des EHDAA au primaire pour l'année scolaire de 1997-1998 sont identifiés comme ayant des difficultés légères (36 %) et graves (29,3 %) d'apprentissage. Parmi la totalité des élèves en classe ordinaire, 8,2 % sont des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage. Le taux d'intégration scolaire des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage est passé de 85,4 % en 2002-2003 à 87,6 % en 2005-2006 (MELS, 2006). Les élèves en difficulté d'apprentissage sont donc de plus en plus nombreux à fréquenter une classe ou une école ordinaire.

La Politique de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe (2003) s'inscrit également dans les orientations de la *Politique de l'adaptation scolaire* du ministère de l'Éducation. Le comité consultatif des services aux EHDAA a été fondé dans le but d'aider l'élève à réussir

sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Divers services éducatifs complémentaires sont offerts aux élèves à l'intérieur de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Celle-ci compte parmi ses établissements trente-huit écoles primaires, quatre écoles secondaires et une école spécialisée primaire et secondaire. Les indicateurs nationaux fournis par le MELS (2007) indiquent que la commission scolaire de Saint-Hyacinthe présente le taux le plus élevé d'EHDAA (ayant un code ou un plan d'intervention adapté) en Montérégie (27 % CSSH contre 17 % globalement en Montérégie).

1.4 Le débat entre l'intégration scolaire *mainstreaming* et l'inclusion (*full inclusion*)

Il existe deux grands modèles de l'intégration scolaire : l'intégration *mainstreaming* et l'inclusion (*full inclusion*). Toutes deux offrent des modes d'organisation pédagogique différents afin de scolariser tous les élèves quelles que soient leurs difficultés. Par ailleurs, ces deux courants s'affrontent, mais les résultats des recherches (Doré *et al.*, 1996) et des données du MELS (2008b) semblent indiquer que les systèmes scolaires optent de plus en plus pour la scolarisation d'une plus grande proportion d'élèves en classe ordinaire et sont donc davantage en faveur de l'inclusion. Malgré cette inclusion croissante, il y a une hausse du nombre d'élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage au Québec. Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question de l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ils se sont questionnés par rapport aux stratégies pédagogiques les plus susceptibles de favoriser leurs apprentissages. Quant à l'efficacité de ces stratégies, il est important pour ces chercheurs de vérifier si elles fonctionnent également aussi bien pour les autres élèves de la classe qui n'ont pas de difficulté scolaire.

Selon Goupil (2007), l'intégration scolaire se heurte à plusieurs obstacles : les craintes et les résistances du personnel, les lacunes de la formation du personnel quant à l'intégration des élèves ayant des besoins variés, le manque d'outils pédagogiques ou d'outils d'évaluation, les craintes liées à la participation des parents, l'attribution des ressources humaines et financières de même que les défis liés aux transformations organisationnelles. Dans son ouvrage, Goupil (2007) mentionne le fait que, malgré les succès observés dans plusieurs milieux en matière d'intégration scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1996)

dénonce tout de même les problèmes qui subsistent. Le manque de services aux élèves intégrés et à leurs enseignants, le soutien insuffisant et les lacunes dans la préparation du personnel pour réussir l'intégration sont donc des difficultés auxquelles il faut remédier. Duchesne (1990) indique, suite aux résultats de son étude, que les enseignants sont plutôt favorables à l'intégration des EHDA, mais qu'ils se sentent incapables d'accepter seuls toutes ces responsabilités. Ainsi, «le manque de formation, le temps supplémentaire qui devra être consacré à ces élèves, le ratio/maître élève trop élevé, le manque d'aide et de ressources et l'impact négatif sur les autres élèves sont les raisons les plus souvent évoquées contre l'intégration et pour le maintien de la ségrégation en classes spéciales ou autres» (p.8).

Selon l'étude de Doré et de Brunet (1993) portant sur l'intégration des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne en classe ordinaire, les résultats montrent que cette intégration a des répercussions importantes sur la gestion de classe. Ces effets perturbateurs sur le fonctionnement de leur classe préoccupent grandement les enseignants. L'intégration des élèves handicapés en classe ordinaire pose problème pour la majorité des enseignants, puisque les besoins de l'élève intégré rendent plus difficile l'organisation de la classe. Ces auteurs constatent que : «[...] chez les enseignants de classe ordinaire, le groupe idéal d'élèves est un groupe homogène» (Doré et Brunet, 1993, p.8). Il faut scolariser les élèves dans un cadre le plus normal possible, mais souvent cette démarche se fait avec un soutien déficient et sans préparation efficace du personnel enseignant et des ressources éducatives, d'où l'émergence des critiques sur le phénomène de l'intégration scolaire (Goupil et Boutin, 1993). L'intégration a également souvent lieu sans que les enseignants soient au courant des données contenues dans les dossiers des élèves (Boutin et Daneau, 2004). Bien que certains élèves en difficulté profitent de l'intégration scolaire et sociale, il demeure que la plupart restent toujours en classes spéciales. Plusieurs auteurs soutiennent que sont intégrés seulement les élèves qui posent le moins de problèmes (Rousseau et Bélanger, 2003; Slavin et Madden, 1983).

Comme l'affirment Boutin et Daneau (2004), les conditions pour l'intégration scolaire des EHDA ne sont pas satisfaisantes et il est reconnu que l'enseignant de la classe ordinaire ne peut assumer seul la tâche d'intervenir auprès des élèves en difficulté. «En effet,

qu'on le veuille ou non, il y aura toujours des élèves qu'on ne pourra pas intégrer à part entière dans les classes dites ordinaires» (p.76). À ce sujet, ces auteurs décrivent que les syndicats et les experts dénoncent de plus en plus la façon dont plusieurs enfants en difficulté sont aujourd'hui intégrés en classe ordinaire. Selon eux, il faudrait prioriser la mise en place d'une pédagogie adaptée aux besoins réels des élèves en difficulté.

L'intégration scolaire des EHDAA fait la manchette depuis plusieurs décennies au Québec. Le dépôt de l'évaluation de la *Politique de l'adaptation scolaire* par Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre (2008) a également fait des remous quant aux diverses modalités de service à offrir à ces élèves. C'est donc dans cette optique que la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mme Courchesne, a lancé en juin 2008 le *Plan d'action* pour soutenir la réussite des EHDAA (MELS, 2008a). Ce plan d'action annonce diverses démarches pour favoriser l'intégration harmonieuse des EHDAA en classe ordinaire. Par contre, la ministre ne favorise pas une intégration à tout prix, mais bien une diversification des services (Mathieu, 2008). La classe spéciale reste donc toujours une option en matière d'intégration pour la ministre Courchesne, puisqu'elle veut réhabiliter la classe spéciale et favoriser l'intégration progressive des élèves. Selon elle, il faut respecter le droit des autres élèves de progresser dans la classe (Mathieu, 2008). L'organisation des services doit donc être axée pour mieux accompagner et soutenir les EHDAA, les besoins des autres élèves et les besoins des enseignants. L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage suscite de vives réactions depuis bien des années. Comme le mentionnent Boutin et Daneau (2004), «Certains auteurs y adhèrent de façon inconditionnelle et d'autres la rejettent de façon radicale» (p.74).

Le courant de l'inclusion est né suite aux critiques faites envers les services des classes spéciales pour le soutien inadéquat des élèves en difficulté et afin de réagir aux situations d'isolement et de ségrégation que vivent les EHDAA. Selon les tenants de l'inclusion scolaire, indépendamment du type de handicap, plus les élèves passent de temps en classe ordinaire, meilleures sont leurs chances de succès sur le plan éducatif et professionnel à l'âge adulte (Stainback et Stainback, 1990). Cependant, la classe spéciale n'est pas à ce point néfaste pour les élèves handicapés ou en difficulté. C'est ce que tentent

d'expliquer Slavin, Madden, Karweit, Dolan, Wasik, Shaw, Mainzer et Haxby (1991) dans leur recherche. Ils ont démontré que l'intégration scolaire est principalement centrée sur la recherche de stratégies visant à faire de la classe ordinaire un milieu plus accueillant pour les élèves en difficulté, alors que celle-ci devrait mieux répondre aux besoins et caractéristiques de tous les élèves.

Dans le même ordre d'idées, issu du rapport du congrès de l'Association canadienne pour l'intégration communautaire, Doré, Wagner et Brunet (1995) mentionnent qu'il faut des conditions idéales pour que l'intégration scolaire soit possible au Québec. Il faut d'abord avoir des ressources financières et matérielles disponibles ainsi que la possibilité de suivre une formation spécifique portant sur les divers effectifs scolaires pour les enseignants qui n'ont pas nécessairement l'approche ou la formation pédagogique adéquate pour intégrer certains élèves dans leur classe. Il faut également le soutien et les outils essentiels pour pouvoir intégrer les EHDAA dans les classes ordinaires. Les EHDAA devraient tous avoir le droit d'être scolarisés en classe ordinaire, même s'ils ont des besoins différents. Selon Doré, Wagner, Brunet et Bélanger (1998), l'intégration en classe ordinaire présente quelques avantages par rapport aux autres services offerts dans la cascade de l'intégration *mainstreaming*, mais les recherches devraient être plus nombreuses et mieux définies sur le plan méthodologique pour éclairer davantage le choix de modèles de service à offrir aux élèves en difficulté d'apprentissage.

La Fédération des syndicats de l'enseignement affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ), dénonce régulièrement l'intégration massive et sans soutien adéquat, de nombreux EHDAA dans les classes ordinaires. En avril 2008, la FSE-CSQ expose neuf recommandations concernant les limites et les balises de l'intégration dans son rapport, à la suite d'une importante enquête réalisée auprès de 300 enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Selon la FSE-CSQ, l'intégration de ces élèves à tout prix engendre des contraintes excessives sur le reste du groupe de la classe ordinaire. Ils recommandent entre autres que les éléments qui encadrent le concept de contrainte excessive et celui de l'atteinte aux droits des autres élèves soient inscrits dans la *Politique de l'adaptation scolaire* afin d'avoir les conditions essentielles à l'intégration de ces élèves. Selon les données recueillies,

75 % des enseignants ayant répondu aux questionnaires mentionnent qu'ils se sentent dépourvus relativement aux élèves intégrés puisqu'il n'y a pas de services éducatifs qui visent leur développement intégral ainsi que leur intégration à la société. Ainsi, dans son rapport «Les limites et les balises de l'intégration» (2008), la FSE soutient l'intégration *mainstreaming*, car elle privilégie un continuum de services. Selon eux, pour répondre aux besoins des EHDAA dans le cadre le plus normal possible, il faut utiliser des mesures spécialisées lorsqu'il est impossible d'adapter la classe ordinaire. De ce fait, puisque les classes ressources et spéciales sont adaptées pour répondre aux besoins particuliers et spécifiques des EHDAA, la FSE recommande que le MELS privilégie le modèle en cascade plutôt qu'un modèle favorisant l'inclusion.

Les élèves en difficulté ont des besoins qui diffèrent des autres élèves de la classe ordinaire. C'est pourquoi, selon Fuchs et Fuchs (1995), il est primordial de considérer les élèves individuellement pour adapter la pédagogie et ainsi permettre aux élèves en difficulté de réaliser des progrès. Cependant, il est possible d'améliorer tant les classes spéciales que le secteur ordinaire en tenant compte de la réalité des difficultés d'apprentissage des élèves. De plus, il est possible d'enrichir la pédagogie en classe ordinaire. Selon Slavin et ses collaborateurs (1991), la classe ordinaire doit mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage. En ce sens, les stratégies pédagogiques adaptées en classe ordinaire sont insuffisantes pour permettre aux élèves en difficulté d'apprentissage de rattraper le retard accumulé. Dans cette perspective, l'accent doit alors être mis sur la prévention précoce, intensive et soutenue des difficultés d'apprentissage. Slavin *et al.* (1991) mentionnent alors qu'il ne sera plus nécessaire d'intégrer les élèves en difficulté puisqu'il y aura intervention rapide et efficace dès le départ. En tant qu'alternative aux services de l'adaptation scolaire, la prévention permettrait alors d'intervenir avant que les difficultés s'aggravent, à un point tel que l'élève ne pourra plus rester en classe ordinaire. Toujours selon les mêmes auteurs, il faut prévenir plutôt que guérir dans l'optique de ne pas laisser la situation dégénérer et augmenter l'écart de réussite entre les élèves forts sur le plan scolaire et les faibles intégrés en classe ordinaire. Selon Trépanier (2003), il n'y a pas de bons ou de mauvais modèles de service d'enseignement. Il y a seulement des élèves qui ont des besoins particuliers qui doivent être considérés tout au long de leur cheminement scolaire. Ainsi, une

évaluation précise des forces et des difficultés des élèves est essentielle afin de déterminer le meilleur modèle de service à leur offrir.

Encore aujourd'hui, le débat est toujours d'actualité : doit-on préserver l'existence des classes spéciales ou doit-on plutôt favoriser l'éducation dans le milieu le plus naturel possible (école de quartier, classe ordinaire)? L'inclusion scolaire (*full inclusion*) est-elle préférable à l'intégration scolaire (*mainstreaming*)? Divers chercheurs et regroupements s'affrontent en précisant les avantages et en critiquant les inconvénients de l'autre approche. Qu'en est-il vraiment? Il s'avère important de regarder quelles sont les conditions d'intégration les plus favorables pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Au Québec, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux perceptions des enseignants quant à l'intégration de divers effectifs scolaires, notamment Bélanger (2006) ainsi que Doré et Brunet (1993). La perception des parents quant à l'intégration scolaire de leur enfant et leur collaboration avec l'équipe-école est également un sujet qui a fait l'objet de plusieurs recherches en éducation (Beauregard, 2006; Doré et Brunet, 1993; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). Toutefois, peu d'études se sont penchées sur les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage quant aux divers modèles de service d'enseignement dont ils bénéficient au Québec. Puisque les conditions d'intégration scolaire posent toujours problème dans le système d'éducation actuel, il nous apparaît important de questionner les élèves en difficulté d'apprentissage afin de recueillir leurs perceptions quant aux mesures spéciales qui leur sont offertes.

1.5 Le but de l'étude

Le but de la présente recherche est de recueillir les perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage vivant diverses conditions d'intégration scolaire quant à leur apprentissage et leur intégration sociale. Nous désirons connaître leurs perceptions à l'égard des services qu'ils reçoivent en classe, à l'extérieur de la classe ainsi qu'en classe spéciale. Cette recherche permettra d'approfondir les connaissances au sujet de l'organisation des services offerts en classe ordinaire ainsi qu'en classe spéciale. Le chapitre suivant présente le cadre conceptuel qui définit tous les concepts nécessaires à la compréhension de notre recherche.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre se divise en quatre parties. Dans un premier temps, il convient de présenter les diverses définitions des concepts centraux abordés dans cette recherche. Nous présentons d'abord le concept de difficulté d'apprentissage chez les élèves du primaire suivi de la définition du terme apprentissage. Les notions d'intégration scolaire seront définies, par la suite, les différents types de services offerts seront présentés suivi de la description de la parole d'un enfant et des perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage. Ces définitions permettront de clarifier certains éléments théoriques en lien avec l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage. Une recension des écrits sera également exposée afin de présenter certaines recherches effectuées depuis les dernières années auprès de cette clientèle. Enfin, la question spécifique de recherche ainsi que les objectifs de notre étude seront présentés à la fin de ce deuxième chapitre.

2.1 Difficultés d'apprentissage au primaire

Selon le document «L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» (MELS, 2007), l'élève en difficulté d'apprentissage au primaire est celui :

[...] dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007, p.24).

Le terme élève en difficulté d'apprentissage fait référence à l'élève qui présente un retard significatif au niveau des apprentissages scolaires. Les difficultés d'apprentissage ne sont pas reliées aux déficiences sensorielles, physiques ou intellectuelles. (Girard et René de Cotret, 2003; Goupil, 2007; Legendre, 2005). Un élève éprouve des difficultés d'apprentissage lorsqu'il se retrouve en dessous des exigences minimales de réussite ou du niveau de réussite escompté. Les difficultés d'apprentissage font référence à des retards ou des difficultés au niveau de la parole, du langage, de l'écriture, de l'arithmétique, de l'attention, de la mémoire et du raisonnement (Girard et René de Cotret, 2003; Goupil, 2007).

Le MEQ (2003) mentionne également que les difficultés des élèves sont associées à divers déficits, notamment sur le plan de l'attention, de la mémoire et des problèmes de comportement. Les auteurs s'entendent pour dire que les enseignants doivent intervenir de façon spécifique auprès des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, puisque ceux-ci nécessitent un enseignement adapté à leurs besoins (Bonjour et Lapeyre, 2000; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2007; MEQ, 2003). Les difficultés d'apprentissage des élèves sont difficiles à cerner puisqu'elles sont souvent jumelées à d'autres déficits ou prennent des formes variées. De plus, il n'existe pas d'outil formel pour déceler ces difficultés, d'où la complexité à cibler les interventions à privilégier (Bonjour et Lapeyre, 2000; MEQ, 2003; Payette, 2003).

Selon Fuchs et Fuchs (1995), les élèves en difficulté d'apprentissage ont des besoins éducatifs qui diffèrent des besoins des autres élèves des classes ordinaires. Les recherches de Vellutino, Scanlona, Sipaya, Small, Pratt, Chen et Denckla (1996) montrent de façon éloquente qu'il y a des élèves en difficulté d'apprentissage qui sont difficiles à éduquer et qu'il n'est pas facile de favoriser la réussite de tels élèves. Afin de réaliser cette recherche, les chercheurs ont sélectionné les élèves qui avaient de la difficulté à apprendre à lire dès le début du mois de novembre de la première année du primaire. L'étude consiste à offrir une demi-heure de tutorat individuel par jour, pour un minimum de 15 semaines jusqu'à 25 semaines. Les élèves en difficulté ont donc bénéficié entre 35 et 65 heures de tutorat individuel pendant l'implantation de ce projet de recherche. Tous les élèves ont été rencontrés dans les mêmes conditions afin de limiter les biais de cette étude. Les résultats de Vellutino et

ses collaborateurs (1996) indiquent que la formule d'orthopédagogie offerte pendant le projet de recherche est généralement efficace puisque des progrès sont marqués pour la moyenne des élèves desservis. Néanmoins, environ le quart des élèves ne réalisent aucun progrès en lecture. Vellutino *et al.* (1996) mentionnent alors que les élèves en difficulté d'apprentissage ont réellement des difficultés. Les auteurs concluent donc que même dans des conditions idéales d'apprentissage : dépistage des difficultés tôt dans la scolarisation de l'élève, implantation d'un programme de tutorat pour l'apprentissage de la lecture, disposition d'un local calme et silencieux d'orthopédagogie et 30 minutes d'apprentissage intensif par jour, certains élèves ont énormément de difficulté à faire des progrès. Les auteurs n'ont toutefois pas spécifié quelle était la nature des interventions orthopédagogiques effectuées auprès de ces élèves en difficulté. Nous constatons que cette recherche ne présente pas les actes pédagogiques posés à l'égard des élèves et il aurait été intéressant de les connaître afin de considérer le rôle de l'orthopédagogue dans l'apprentissage de la lecture. Fuchs et Fuchs (1995) mentionnent également qu'il est impossible, selon eux, d'intégrer tous les élèves en classe ordinaire, puisque l'enseignement qui y est offert n'est pas approprié pour certains de ces élèves qui ont de grandes difficultés d'apprentissage.

Selon une recension de Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin (2003), le concept d'élève à risque est surtout utilisé dans les écrits scientifiques pour désigner des réalités d'élèves très diversifiées. Puisque cette terminologie comporte un regroupement hétérogène d'élèves, il est donc difficile pour les enseignants d'intervenir efficacement auprès de cet effectif scolaire. Suite à cette recherche, le MELS (2007) propose une nouvelle définition de l'élève à risque.

On entend par «élèves à risque» des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir. Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation «élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» (MELS, 2007, p. 24).

Quant aux «troubles d'apprentissage», ils font référence à certains dysfonctionnements qui affectent l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements ont donc un impact sur l'apprentissage des élèves et entraînent des difficultés au niveau du langage oral, langage écrit, de la lecture, de l'écriture et des mathématiques (Troubles d'apprentissage - Association canadienne, 2005). Les élèves peuvent manifester diverses difficultés : en lecture (dyslexie); en orthographe (dysorthographe); en écriture (dysgraphie); en mathématique (dyscalculie) et des difficultés langagières (dysphasie). Selon Piérart (2005), les enfants dysphasiques présentent des difficultés expressives ainsi que des difficultés importantes de compréhension et de la communication verbale, ce qui conduit à des complications au niveau des apprentissages. De plus, la dyspraxie qui est un trouble dès la naissance de la coordination, de l'organisation et de l'exécution motrice, d'origine neurologique, peut sévèrement perturber le rendement scolaire en plus d'être une cause importante de troubles d'apprentissage (TAAC, 2005). Les élèves peuvent donc présenter des difficultés d'apprentissage qui sont engendrées par un trouble d'apprentissage ou par un handicap. Le DSM-IV-TR (2003) indique également qu'il y a diagnostic d'un trouble des apprentissages lorsque les performances du sujet à des tests standardisés portant sur la lecture, le calcul ou l'expression écrite, effectués individuellement, sont nettement au-dessous du niveau escompté, compte tenu de son âge, de son niveau scolaire et intellectuel. Ainsi, toujours selon le DSM-IV-TR (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 2003), ces problèmes d'apprentissage ont des impacts significatifs sur la réussite scolaire.

Selon le MELS (2007), l'élève handicapé par des troubles envahissants du développement (TED) est celui qui «a des limites importantes concernant plusieurs des aspects suivants : la communication, la socialisation, les apprentissages scolaires; dont la persistance et la sévérité des troubles l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées» (p.21). Selon le DSM-IV-TR (2003), les TED sont caractérisées par des déficits sévères ainsi qu'une altération envahissante de plusieurs secteurs de développement, notamment les interactions sociales et les modalités de communication. Ces troubles sont aussi marqués par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies ont un impact sur l'ensemble du fonctionnement du sujet, quelles que

soient les situations. Habituellement, mais non constamment, il existe un certain degré de déficit cognitif général, mais en fait ces troubles sont définis en terme de comportement, déviant par rapport à l'âge mental de l'individu.

Pour ce qui est des jeunes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), ils présentent un mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité/impulsivité qui est plus fréquent et plus sévère que ce qu'on observe habituellement chez les personnes d'un niveau de développement similaire (DSM-IV-TR, 2003). Les manifestations du trouble entraînent des difficultés qui peuvent avoir des incidences sur le plan scolaire, social et familial. Les sujets ont souvent du mal à soutenir leur attention et par conséquent trouvent difficile d'aller jusqu'au bout des choses. L'enfant qui est aux prises avec un TDA/H, a des comportements qui nécessitent une plus grande cohérence et une plus grande constance de la part des adultes qui gravitent autour de lui. L'enfant ne développera pas pour autant un trouble de comportement (DSM-IV-TR, 2003).

2.2 Apprentissage

Selon le MEQ (2003), le terme apprentissage est un processus, une activité ou un ensemble d'activités qui permettent à une personne de développer des compétences ou d'acquérir des connaissances à l'intérieur d'un cours ou d'un programme de formation. Il englobe les activités d'apprentissage et les études. Legendre (2005) ajoute que l'apprentissage est l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Ainsi, une personne apprend par l'évolution de ses savoirs.

2.3 L'intégration

2.3.1 Intégration *mainstreaming*

L'intégration scolaire est définie comme étant le processus de placement d'élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers, dans l'environnement le moins restrictif possible, soit dans une classe ordinaire ou une classe spéciale (Dionne *et al.*, 2006; Doré, 2001; Legendre, 2005; Payette, 2003). L'intégration est également définie comme l'interaction ou l'établissement de contacts entre des élèves ayant des besoins particuliers et ceux du secteur ordinaire dans le but de former un nouveau tout éducatif (Bonjour et Lapeyre, 2000; Dionne *et al.*, 2006; Doré et Brunet, 1996). Les objectifs de l'intégration scolaire relèvent du principe de normalisation qui vise à scolariser l'élève en difficulté d'apprentissage dans le milieu le moins restrictif possible et donc de rendre accessibles les conditions et modèles de vie que connaissent les élèves sans difficulté (Boutin et Daneau, 2004; Boutin et Goupil, 1983; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998; Goupil, 2007). Selon ces auteurs, les objectifs de l'intégration scolaire sont donc de diminuer la ségrégation, de répondre aux besoins éducatifs des élèves en difficulté et de favoriser l'acceptation des différences. Dans le mouvement de l'intégration, l'accent est mis sur l'élève en difficulté dans le but de le scolariser dans le cadre le plus normal possible, dans une perspective de réintégration à la classe ordinaire par une gamme de services (système en cascade). Ce service devrait permettre à l'élève en difficulté de passer de la classe spéciale au cursus régulier (Bonjour et Lapeyre, 2000; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998; Goupil, 2007).

Les auteurs démontrent que l'intégration scolaire a lieu principalement dans les classes ordinaires. Toutefois, quelques-uns d'entre eux mentionnent le droit à l'élève d'être scolarisé dans une classe spéciale, puisque celle-ci pourrait davantage répondre à ses besoins. Ce qui veut dire que l'intégration scolaire est un moyen et non une fin en soi, puisqu'il arrive que la scolarisation d'un élève ne puisse se faire dans une classe ordinaire pour des raisons d'ajustements pédagogiques supplémentaires (Boutin et Goupil, 1983; Dionne *et al.*, 2006; Doré et Brunet, 1996; Payette, 2003). La réussite de l'intégration scolaire nécessite la mise en place de conditions de réalisation. D'abord, il est démontré que la concertation efficace des

intervenants, leur collaboration ainsi que la communication entre les agents d'éducation (personnel enseignant des classes ordinaires et spéciales, les professionnels non enseignants, les orthopédagogues, les parents, la direction et l'élève) permettent l'adaptation des services aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Boutin et Goupil, 1983; Doré et Brunet, 1993; Doré, Brunet et Wagner, 1996; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998; Trépanier, 2003). De plus, la mise en place de mesures de soutien pour les élèves ayant des difficultés et leurs enseignants est un élément fondamental de la réussite de l'intégration scolaire.

Par la mise en œuvre de programmes adaptés, l'évaluation des besoins des élèves en difficulté, le respect de l'importance de la difficulté de ces élèves, la modification des structures pédagogiques et l'adaptation des ressources matérielles et financières, l'intégration scolaire sera possible et efficace (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Legendre, 2005; Payette, 2003; Trépanier, 2003). Ces auteurs considèrent que la préparation des intervenants est essentielle à la réussite de l'intégration scolaire. D'autres chercheurs corroborent ces propos en mentionnant que la formation adéquate du personnel et la préparation des agents sont des facteurs de réussite de l'intégration scolaire en classe ordinaire (Boutin et Goupil, 1983; Doré, Wagner, Brunet et Bélanger, 1998). L'intégration scolaire suppose un renouvellement de l'école et de son organisation par diverses modifications au niveau des programmes scolaires, de la gestion des ressources et de la formation des enseignants (Bonjour et Lapeyre, 2000; MELS, 2007; Trépanier, 2003).

Une recherche de Doré et Brunet (1993) montre que plus les élèves intégrés ont des difficultés, plus les enseignants modifient l'organisation de leur classe. Pour ce faire, les enseignants ont besoin d'aide pour intégrer ces élèves, c'est pourquoi les spécialistes travaillent en collaboration avec les enseignants à l'intérieur de la classe, afin de ne pas nuire au statut social de l'élève en difficulté, tout en diminuant le risque d'«étiquetage» possible (Trépanier, 2003). Des divergences apparaissent quant au développement du concept de soi des enfants en difficulté intégrés en classe ordinaire. Madden et Slavin (1983) démontrent les avantages de l'intégration scolaire des élèves en difficulté dans leur recension des écrits. Ils mentionnent une augmentation de leurs contacts sociaux avec les élèves de leur quartier et une diminution de remarques dévalorisantes de la part de leurs pairs tout en ayant une image

plus positive d'eux-mêmes. Ils indiquent également que les élèves qui reçoivent une éducation dans un milieu intégré obtiennent bien souvent des résultats scolaires supérieurs à ceux scolarisés dans un milieu spécialisé. Ainsi, selon ces auteurs, lorsque l'intégration de ces élèves en classe ordinaire est soutenue convenablement, le concept de soi, le comportement et les attitudes envers l'école sont meilleurs que dans la classe spéciale. Par contre, Bonjour et Lapeyre (2000) mentionnent que les élèves de la classe ordinaire, qui ne présentent aucun retard d'apprentissage ou difficulté, peuvent adopter des comportements négatifs envers les élèves intégrés. Ainsi, les élèves qui n'éprouvent pas de difficulté paraissent aptes à entretenir de belles relations avec les élèves intégrés, mais ce n'est pas toujours le cas, surtout à l'abri des regards de l'enseignant. L'acceptation sociale des élèves en difficulté dans les classes dépendrait de la préparation des pairs à leur accueil (Maertens, 2004).

La préparation des enseignants à l'intégration de ces élèves est également une source de préoccupations. Une étude de Gauthier (1996) rapporte des données intéressantes quant aux perceptions de futurs enseignants à l'égard de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. Cette recherche a été réalisée auprès de 150 étudiants inscrits à la formation des maîtres de l'Université laurentienne. Étant donné le rôle primordial que joue l'enseignant dans le processus d'intégration, le but de cette étude était de connaître leurs perceptions quant à l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. Les entrevues ont permis de vérifier si les futurs enseignants se croyaient bien préparés à l'intégration de ces élèves. Les résultats montrent que les étudiants maîtres estiment avoir peu de connaissances dans le domaine de l'enfance en difficulté et ne désirent pas, à 59 %, l'intégration de ces élèves en classe ordinaire. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur l'efficacité de l'intégration scolaire, puisqu'il est laborieux de parler d'une intégration réussie, si nos futurs enseignants se croient mal préparés afin de subvenir aux besoins des élèves en difficulté et disent également avoir peu de connaissances dans le domaine.

Une étude de Nugent (2007) illustre également bien la distinction entre l'inclusion (*full inclusion*) et l'intégration *mainstreaming*. Cette recherche s'intéresse aux services ségrégés offerts dans plusieurs écoles primaires d'Irlande. Cette étude compare les perceptions de 94 parents d'enfants diagnostiqués dyslexiques, âgés de 8 à 13 ans, face aux

trois conditions d'intégration offertes (école spéciale, classe-ressource et orthopédagogie à l'extérieur de la classe). Tous les élèves ont complété au minimum deux ans d'éducation spécialisée. Des questionnaires ont été remplis par les parents afin d'évaluer et de comparer leur satisfaction envers les trois services d'éducation spécialisée pour leur enfant dyslexique. Les questions concernaient leur satisfaction générale, le niveau de joie de leur enfant, ainsi que leur préférence de modalité de service. Selon les perceptions des parents, les résultats indiquent que les enfants dyslexiques scolarisés dans une école spéciale sont plus heureux et plus positifs que les autres enfants scolarisés en classe-ressource et avec soutien orthopédagogique. Les parents indiquent qu'ils sont vraiment satisfaits des services offerts à leur enfant dans 70 % des cas. Cependant, quelques parents (13 %) n'approuvent pas que leur enfant reçoive de l'aide orthopédagogique à l'extérieur de la classe, puisque par la suite, il n'est plus présent en classe pour les autres matières de base avec lesquelles il éprouve également des difficultés. Les commentaires des parents indiquent que la principale raison positive de la scolarisation spécialisée est que leur enfant augmente sa confiance en soi. Selon Nugent (2007), les parents sont plus satisfaits et plus positifs envers les services spécialisés que ceux prévus dans le mouvement de l'inclusion où l'élève bénéficie de l'aide offerte en classe. Les parents mentionnent donc que les services offerts dans les classes spéciales ainsi qu'à l'extérieur de la classe apportent quelques bénéfices positifs pour leurs enfants. Ils rapportent que leurs enfants ont accès à des groupes de soutien entre pairs en plus d'avoir la chance de réaliser des travaux académiques accessibles et plus adaptés à leur niveau de difficulté. Les parents ajoutent que leurs enfants ne reçoivent aucune de ces formes d'aide dans les classes ordinaires, c'est pourquoi la majorité préfère que leurs enfants soient scolarisés dans une classe spéciale ou bénéficient des services offerts à l'extérieur de la classe. Malgré les débats sur l'éducation la moins restrictive possible, cette recherche a permis de constater qu'une majorité de parents préfèrent le service spécialisé pour leur enfant dyslexique et que leur opinion devrait être entendue. Toutefois, il aurait été intéressant de connaître non seulement les perceptions des parents, mais également celles des élèves dyslexiques envers les services d'éducation spécialisée dont ils bénéficient.

Les résultats de cette étude n'indiquent que les perceptions des parents quant à la scolarisation de leur enfant. Nous constatons que l'auteure ne spécifie pas quelles sont les

interventions pédagogiques proposées aux élèves dans les classes spéciales. Cette recherche n'a donc pas le souci de présenter comment agissent les différents intervenants auprès des élèves dyslexiques. De plus, nous ne connaissons pas réellement les types d'interventions qui ont été appréciées par les parents. Dans cette étude, Nugent (2007) n'a pas pris en considération les perceptions des parents qui préfèrent l'inclusion à l'intégration *mainstreaming*. Il est donc important de spécifier que ce ne sont pas tous les parents qui considèrent l'intégration *mainstreaming* comme étant favorable à l'inclusion. De ce fait, il est possible que certains parents préfèrent l'intégration *mainstreaming* puisque l'inclusion n'est pas effectuée de façon adéquate dans les classes ordinaires et que diverses interventions ne sont pas appropriées dans quelques écoles. Ceci pourrait expliquer la raison pour laquelle les parents de cette recherche préfèrent les services ségrégués.

2.3.2 Intégration sociale

Selon Wolfensberger et Thomas (1988), l'intégration sociale consiste en la participation de la personne ayant des incapacités avec d'autres personnes n'en ayant pas aux interactions et interrelations sociales qui sont culturellement normatives en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normales et dans des établissements et contextes valorisés. Thériault (2007) ajoute que l'intégration sociale signifie que l'élève ayant des besoins particuliers est présent physiquement et se mêle activement à la vie sociale, aux activités et aux interactions qui se passent dans le groupe. Ainsi, l'enfant participe, prend des responsabilités et doit respecter les mêmes règles que l'ensemble des enfants dans le groupe. Si l'enfant se sent accepté par son groupe, il pourra développer davantage ses habiletés sociales, ce qui contribuera à augmenter sa motivation et son estime de soi. Legendre (2005) définit l'intégration sociale comme étant un processus par lequel l'ensemble des membres d'une société participe à la vie sociale. Il ajoute également que l'intégration sociale est un processus d'incorporation d'une nouvelle personne au sein d'une collectivité, laquelle adopte les mêmes normes, us et coutumes. Ainsi, la participation aux activités sociales d'élèves en difficulté avec leurs pairs n'en n'ayant pas et l'établissement des liens avec ces derniers fait partie de l'intégration sociale. L'intégration sociale passe nécessairement par l'établissement et le maintien de relations positives avec un nombre restreint de pairs. Doré, Wagner et

Brunet (1996) considèrent tout de même que l'intégration ne doit pas se limiter à une simple présence physique en classe ordinaire. Ces élèves doivent participer à l'ensemble des aspects de la vie scolaire et surtout être intégrés socialement au groupe de leurs compagnons de classe.

2.3.3 Inclusion (*full inclusion*)

Selon plusieurs auteurs (Doré *et al.*, 1996; Kavale, 2002; Stainback et Stainback, 1991), l'intégration scolaire selon le système en cascade fait en sorte que des élèves ayant des besoins particuliers vivent une forme de ségrégation et d'inégalité qui créent un sentiment de rejet. Ces auteurs inclusionnistes s'entendent pour dire que l'idéal pour tous les élèves est la classe ordinaire. Selon Doré (2001), «[...] le concept d'inclusion renvoie alors à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier» (p.3). Bélanger (2003) rapporte que l'inclusion est une intervention planifiée où tout élève est inclus dans une classe régulière correspondant à son âge, avec le soutien nécessaire à l'élève et à l'enseignante. L'inclusion (*full inclusion*) est une forme d'éducation adaptée pour tous et non pas uniquement pour les élèves en difficulté. Vienneau (2006) complète en mentionnant que l'inclusion repose sur le principe de la normalisation de la scolarisation de tous les EHDAA. L'inclusion (*full inclusion*) implique alors l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève, la participation à la vie sociale de l'école ainsi qu'à toutes les activités d'apprentissage, l'individualisation de l'enseignement au moyen de stratégies variées, la valorisation du caractère unique de chaque apprenant et enfin, la prise en compte de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis. Stainback et Stainback (1990) ajoutent que «le but d'éduquer tous les élèves en classe ordinaire est de fournir à chaque élève l'opportunité d'apprendre, de vivre et de travailler avec ses pairs dans un contexte naturel [...], intégré à sa communauté» (p.5). Selon ces tenants de l'inclusion (*full inclusion*), tous les enfants, peu importe leurs caractéristiques, leurs difficultés ou leurs handicaps, doivent être admis dans une classe ordinaire, avec un enseignant régulier, au sein de leur école de quartier. Lorsque ce but sera atteint, il ne sera plus nécessaire de parler d'intégration, puisqu'il n'y aura plus d'élève à intégrer : tous seront déjà admis dans des classes ordinaires. Thériault (2007) indique que dans le cas de l'intégration, l'enfant a déjà été exclu, donc isolé, alors que

dans l'inclusion, celui-ci n'a jamais été exclu, il est dans le groupe d'enfants, donc dans la société, dès ses premières expériences à l'école.

Selon Doré (2001), de façon historique, l'intégration scolaire était utilisée dans le but d'isoler les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Par la suite, avec l'apparition du rapport COPEX (1976), l'intégration scolaire avait comme objectif d'instruire les élèves en difficulté dans un environnement le plus normal possible, selon leurs besoins éducatifs particuliers, pour un éventuel retour en classe ordinaire. Cependant, dans bien des cas, cet objectif de passerelle à une classe ordinaire n'était pratiquement jamais atteint. C'est donc en réaction contre des situations d'isolement de l'intégration scolaire des élèves en difficulté que l'inclusion (*full inclusion*) est née. L'objectif de l'inclusion scolaire est la construction d'un système bâti pour tenir compte des besoins de chacun, en aidant et soutenant autant les enseignants et intervenants que les élèves en difficulté. L'inclusion scolaire fusionne notamment l'enseignement spécial et l'enseignement régulier pour inclure tous les élèves. Selon Doré (2001), l'intégration scolaire n'a plus sa place dans les écoles québécoises.

Goupil (2007) ajoute que l'inclusion nécessite des modifications importantes dans les classes. Afin de favoriser l'implantation de l'inclusion, divers programmes, tel que le plan d'intervention, le plan de transition, l'équipe de résolution de problèmes et l'équipe de consultation, doivent être réalisés. Les intervenants tentent alors de structurer les classes ordinaires afin que tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, puissent y recevoir une éducation appropriée. Cependant, l'inclusion suscite des résistances, car plusieurs réclament un continuum de services pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (Goupil, 2007). Bélanger (2004) ajoute qu'il faudrait une meilleure compréhension des différences individuelles, le respect de tous les élèves et une plus grande implication de la part des élèves dans le mouvement de l'inclusion.

L'étude de Fuchs, Fuchs et Fernstrom (1993) illustre bien cette idée d'inclusion. Leur recherche effectuée auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, scolarisés en classe ordinaire et en classe-ressource pour l'enseignement des mathématiques, s'intéresse à la

réintégration de ces élèves en classe ordinaire. Les élèves participant à cette recherche ont été sélectionnés comme étant les plus susceptibles de tirer profit de l'intégration scolaire. Une préparation intensive des élèves a été effectuée par le titulaire de la classe-ressource afin de bien les préparer pour leur retour éventuel en classe ordinaire. Pendant une période de deux mois, beaucoup d'efforts de préparation ont été prévus pour amener les élèves à développer leur autonomie. Les notions mathématiques ont été enseignées en fonction des besoins des élèves de sorte qu'ils réalisent les apprentissages nécessaires à leur compréhension. De plus, le matériel mathématique utilisé en classe-ressource pour ces deux mois était le même que celui utilisé en classe ordinaire. L'habileté mathématique des élèves a été vérifiée en classe-ressource pendant leur préparation pour leur intégration à la classe ordinaire et lors de leur intégration. Les chercheurs mentionnent que les enseignants de la classe ordinaire n'ont pas modifié ou adapté leur enseignement pédagogique des mathématiques malgré l'intégration de ces élèves en difficulté. Ils ont ainsi poursuivi leur enseignement des mathématiques sans tenir compte des élèves en difficulté d'apprentissage nouvellement intégrés.

Les résultats de cette recherche montrent que les élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe ordinaire ne font plus de progrès comparativement à leur scolarisation en classe-ressource. Puisque les habiletés mathématiques des élèves ont été mesurées pendant la préparation en classe-ressource, les résultats obtenus indiquent réellement une progression croissante des compétences maîtrisées par les élèves. Ainsi, malgré une préparation adéquate et intensive pour leur retour en classe régulière, les élèves en difficulté d'apprentissage ne réalisent pas de progrès lorsque la pédagogie n'est pas adaptée. Les résultats de l'étude montrent que les élèves progressent en classe-ressource, mais que leurs habiletés stagnent lors de leur réintégration en classe ordinaire. Selon Fuchs *et al.* (1993), la pédagogie couramment utilisée en classe ordinaire ne permet pas aux élèves en difficulté d'apprentissage de progresser. Ils concluent que l'inclusion des élèves en difficulté est possible, si les enseignants adaptent leur enseignement et enrichissent leur pédagogie. Ainsi, selon les auteurs, le développement de stratégies pédagogiques permettrait de répondre aux besoins des élèves en difficulté. Toutefois, les auteurs ne détaillent pas vraiment les types d'interventions qui ont été effectuées d'un niveau de la cascade de services à l'autre. Il aurait été intéressant de connaître les processus didactiques utilisés par l'enseignant de la classe-

ressource ainsi que par celui de la classe ordinaire afin de savoir comment les élèves ont été aidés dans le cadre de cette recherche. Nous aurions ainsi pu comprendre pourquoi les auteurs indiquent que la pédagogie employée en classe ordinaire n'est pas adaptée pour tous les élèves comparativement à celle utilisée en classe-ressource.

L'étude de Rea, McLaughlin et Walther-Thomas (2002) rapporte des résultats bien différents de ceux de Fuchs *et al.* (1993). Leur recherche consiste à connaître la relation entre la scolarisation inclusive comparativement à la scolarisation en classe spéciale en ce qui a trait aux résultats scolaires et aux conduites de 58 élèves en difficulté d'apprentissage. Cette étude compare les performances de deux groupes comparables d'élèves quant à leurs conditions d'intégration. Les résultats indiquent que les élèves en difficulté d'apprentissage scolarisés en classe ordinaire obtiennent des résultats supérieurs dans leurs apprentissages comparativement aux élèves scolarisés en classe spéciale. Quant aux conduites des deux groupes, des résultats similaires sont obtenus en ce qui a trait aux suspensions. Il n'y a donc pas de différences significatives entre les deux formes de scolarisation pour les conduites inadéquates effectuées à l'école. Finalement, les données recueillies quant au taux d'absentéisme montrent que les élèves scolarisés en classe ordinaire passent plus de jours à l'école que les élèves scolarisés en classe spéciale. Les auteurs indiquent que cette tendance est probablement due à la plus grande satisfaction des élèves envers les services offerts dans le cadre d'une scolarisation inclusive. De plus, Rea *et al.* (2002) soulignent que ces élèves ont plus d'opportunités de vivre des expériences sociales et de bénéficier d'une qualité supérieure d'enseignement, ce qui a probablement produit une influence sur le taux de présence en classe.

Les auteurs concluent qu'avec une adaptation adéquate, des programmes individualisés ainsi que le soutien nécessaire, les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent vivre des réussites scolaires et sociales en classe ordinaire. Les auteurs terminent en indiquant qu'il est possible pour les élèves en difficulté d'apprentissage de vivre des réussites en classe ordinaire, alors selon eux, il ne devrait plus être nécessaire de ségréguer. Cette recherche rapporte des résultats intéressants sur les performances scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage, sur leur conduite à l'école ainsi que sur leur taux d'absentéisme. Ces

données sont obtenues en comparant les résultats des élèves scolarisés en classe ordinaire avec ceux des élèves des classes spéciales. Des résultats quantitatifs sont alors obtenus. Nous pensons que des données qualitatives auraient pu être recueillies auprès de ces élèves bénéficiant de deux modèles d'intégration afin de connaître leurs propres perceptions de leur scolarisation. Il aurait ainsi été possible d'obtenir des résultats explicitant davantage les raisons de l'écart de réussite entre les deux modèles de scolarisation ainsi que la position des élèves quant au taux d'absentéisme plus élevé en classe spéciale en plus de connaître leurs perceptions quant à leurs conditions d'intégration. Plusieurs recherches effectuées sur l'inclusion rapportent des résultats différents de la recherche de Rea *et al.* (2002), c'est ce que démontrent Ring et Travers (2005) dans leur étude.

L'étude de Ring et Travers (2005) expose quelques barrières à l'inclusion scolaire. Cette étude de cas a été réalisée avec James, un élève irlandais de troisième année du primaire, identifié comme ayant de graves difficultés d'apprentissage, scolarisé dans une classe ordinaire de 30 élèves. Des observations ainsi que des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de ses quatre enseignants et auprès des 30 élèves de sa classe. Les données recueillies dans les entrevues montrent que tous les enseignants éprouvent des difficultés à lui prodiguer la matière à enseigner selon le programme éducatif, puisque celle-ci est trop difficile pour lui. De plus, les enseignants mentionnent que cet élève perd parfois son temps en classe ordinaire, puisqu'il est difficile d'adapter leur enseignement sans négliger les 30 autres élèves. Ils suggèrent donc qu'il y ait un programme adapté pour son niveau scolaire, puisqu'ils sont incapables de leur donner de l'attention individuelle. Les quatre enseignants recommandent également à l'unanimité que cet élève passe plusieurs heures en classe-ressource ou bénéficie d'un enseignant à temps plein seulement pour lui. Tous s'entendent pour dire que les classes spéciales possèdent plus de ressources matérielles et financières que les classes ordinaires qui intègrent des élèves en difficulté.

Quant à ses 30 compagnons de classe interrogés, les données indiquent qu'ils ne font pas la différence entre élève handicapé et élève en difficulté grave d'apprentissage. Ainsi, ils ont appris à développer de la patience et de la compréhension envers les différences de James et l'acceptent en classe. Cependant, selon les observations des chercheurs, les élèves passent

des commentaires désobligeants envers James, l'ignorent parfois et ne jouent pas beaucoup avec lui pendant les récréations. De plus, les observations ont permis de remarquer que James aime principalement jouer avec d'autres jeunes identifiés comme ayant une déficience intellectuelle et eux aussi intégrés en classe ordinaire. Selon Ring et Travers (2005), la qualité des interactions est primordiale dans le développement social, émotionnel et éducationnel des élèves et s'avère être une priorité dans le mouvement de l'inclusion. Suite à cette étude, Ring et Travers (2005) concluent qu'il y a encore des limites à l'inclusion des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage selon les perceptions des enseignants et les observations réalisées avec les autres élèves de la classe ordinaire. La scolarisation des élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage requiert différentes structures facilitant la transmission des informations pertinentes et adaptations précises à effectuer pour tout le personnel impliqué, afin de satisfaire les besoins intellectuels, sociaux et émotionnels de ces élèves. C'est pourquoi, selon ces chercheurs, un continuum de services devrait être offert à ces élèves ainsi que l'engagement de personnel consultatif afin de lier les enseignants et les parents dans le seul but de favoriser l'inclusion de ces élèves en difficulté. Nous notons un manque de précision dans cette recherche puisque les auteurs n'ont pas explicité quelles ont été les interventions pédagogiques effectuées auprès de l'élève intégré en classe ordinaire. Il aurait été pertinent de présenter les actes posés par les différents intervenants pour favoriser l'intégration de cet élève.

Selon nous, cette étude expose également un autre problème auquel il est important de s'attarder. Les chercheurs n'ont pas questionné le jeune élève inclus en classe ordinaire. Les perceptions de ses enseignants et de ses pairs ont été exposées, mais aucune donnée quant aux perceptions et points de vue de l'élève lui-même n'a été recueillie. Ce qui prouve encore une fois que peu de recherches ont investigué les perceptions des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire. Voilà donc une autre raison motivant la conduite de notre étude.

2.4 Types de services offerts

2.4.1 La classe ordinaire

Selon Legendre (2005), la classe ordinaire dispense l'enseignement selon les méthodes pédagogiques qui répondent aux besoins des élèves. Cependant, l'élève peut recevoir les services d'un spécialiste directement en classe ordinaire. Goupil (2007) mentionne également que les élèves peuvent recevoir les services d'un spécialiste à l'intérieur même de la classe ordinaire. Toutefois, selon Trépanier (2003), l'enseignant en classe ordinaire accorde moins de temps individuel pour intervenir auprès des élèves en difficulté, et ce, peu importe son type spécifique d'organisation. L'aide qui est accordée à ces élèves est par conséquent plus «diffuse», moins intensive et pourrait également s'avérer insuffisante pour certains élèves qui ont de plus grandes difficultés. Toujours selon cette auteure, la classe ordinaire est un modèle pour la prévention et peu adaptée pour les élèves ayant besoin de rééducation ou d'aide spéciale. De plus, les sources de distractions étant nombreuses et le niveau de bruit plus élevé, il est possible que certains élèves éprouvent des difficultés à se concentrer (Vlachou, Didaskalou et Argyrakouli, 2006).

2.4.2 La classe spéciale

Legendre (2005) la définit comme une classe destinée à des élèves qui en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leurs besoins particuliers. Goupil (2007) ajoute que «Les classes spéciales comprennent moins d'élèves que les classes ordinaires et les élèves, croit-on, y reçoivent une plus grande attention individuellement» (p.5). Ces classes devraient minimiser le sentiment d'échec en évitant la comparaison avec les élèves qui ne présente pas de difficulté. Les élèves y sont regroupés en fonction d'une ou de plusieurs difficultés. Une classe spéciale peut ainsi accueillir des élèves identifiés dans une seule catégorie de difficultés ou identifiés dans plusieurs catégories (Goupil, 2007). Comme le mentionnent Doré (2001) et Goupil (2007), malgré l'aide que l'on désire apporter à ces élèves en leur offrant divers services à l'intérieur

ou à l'extérieur de la classe spéciale, dans le continuum de modèles de service en adaptation scolaire, peu d'élèves retournent au cursus régulier. Les mesures spécialisées doivent alors être utilisées uniquement lorsqu'il est impossible d'adapter les classes ordinaires afin de mieux répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés. Le droit pour les élèves d'être scolarisés dans l'environnement le moins restrictif possible doit également être respecté (Goupil, 2007).

2.4.3 Le dénombrement flottant

Selon Legendre (2005), le dénombrement flottant est un service éducatif particulier dispensé par un enseignant spécialisé en adaptation scolaire. Ces interventions peuvent être offertes en séance individuelle, en sous-groupe, en classe-ressource ou en classe ordinaire. Le dénombrement flottant propose un service particulier aux élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage. Le terme «classe-ressource» est également utilisé dans la littérature en éducation et est défini comme étant une «classe spéciale destinée à des élèves qui, intégrés la majorité du temps à la classe ordinaire, sont regroupés pour participer à des activités ou suivre des cours de rattrapage ou d'enrichissement dans une ou plusieurs matières» (Legendre, 2005, p.216). Selon Legendre, «l'orthopédagogie joue un rôle de prévention secondaire et tertiaire, mais celle-ci voit avant tout à améliorer le fonctionnement et les résultats scolaires des élèves en difficulté» (p.979). Au Québec, l'orthopédagogue est un enseignant qualifié en adaptation scolaire et spécialisé dans le diagnostic des difficultés d'apprentissage et dans l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés (Legendre, 2005). L'orthopédagogue utilise divers moyens didactiques et orthodidactiques afin d'aider les élèves en difficulté à réaliser leurs apprentissages scolaires et endosse une responsabilité déterminante dans la réussite des élèves. Goupil (2007) ajoute qu'en milieu scolaire, les orthopédagogues sont reconnus comme des spécialistes de l'intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage. Selon l'Association des orthopédagogues du Québec (2008), l'intervention pédagogique vise à rendre l'élève plus fonctionnel dans ses apprentissages tout en diminuant ou éliminant les difficultés d'apprentissage. L'orthopédagogue est également appelé à prévenir, à identifier et à corriger les difficultés et les troubles d'apprentissage aux

élèves (en groupe ou en individuel). De plus, il assiste et conseille l'enseignant dans ses interventions pédagogiques auprès des élèves manifestant des difficultés d'apprentissage.

2.5 La parole d'un enfant

Recueillir la parole d'un enfant n'est certes pas une chose facile, d'autant plus lorsqu'il s'agit de jeunes enfants en difficulté. Les difficultés de ces élèves sont très souvent reconnues par leur institution scolaire, ce qui les place dans une position particulière puisqu'ils sont ainsi «étiquetés» en difficulté d'apprentissage. Ces élèves sont également conscients de leurs différences et peuvent parfois même avoir de la difficulté à exprimer leur vécu ou à donner leur avis. De plus, le contenu de leurs propos est parfois laborieux à interpréter. Le Run (2007) mentionne que la parole des enfants a mis beaucoup de temps à être reconnue puisque leur crédibilité est souvent remise en question étant donné leur dépendance à l'égard de l'adulte. Celui-ci leur imposant un réseau de discours et d'interactions avec leur entourage, avec lesquels ils devront par la suite construire leur subjectivité. Selon Montandon (1997), l'expérience des enfants n'est pas totalement marquée par le rapport de force aux adultes, ils ne sont pas déterminés par ceux-ci. Il faut connaître le sens que les enfants attribuent à leur éducation, les écouter afin de leur apporter des compléments intéressants pour une meilleure scolarisation. Être à l'écoute de la parole d'un enfant, c'est lui permettre d'exprimer ce qu'il ressent en portant attention à ses besoins et demandes. Il faut également prendre en compte l'avis de l'enfant afin de connaître ses perceptions (Le Run, 2007). Montadon (1997) ajoute qu'il faut porter attention au point de vue des élèves et explorer leur expérience quant aux processus d'éducation dans lesquels ils sont impliqués.

2.6 Les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage

Le terme perception est souvent défini comme étant diverses modalités sensorielles qui expliquent comment notre perception générale résulte de la participation simultanée et interactive de nos différents sens (Delorme et Flückiger, 2003). Selon Legendre (2005), la

perception est un processus qui permet à une personne d'acquérir de l'information de son environnement. Ainsi, les perceptions d'un sujet dépendront non seulement des stimulations de l'objet, mais également de ses connaissances et de ses attentes. Pour Bagot (1999), «la perception désigne l'ensemble des procédures qui nous permettent de prendre connaissance du monde environnant et de construire nos propres représentations mentales de ce monde» (p.5). La perception implique ainsi de nombreux traitements au cours desquels l'individu interprète diverses informations issues de son environnement. Cet auteur mentionne également qu'un individu peut percevoir une même situation d'une façon très différente de celle des autres. Dans leur recherche sur les perceptions des élèves quant à leur environnement d'apprentissage, Struyven, Dochy et Janssens (2008) mentionnent que les perceptions sont une question de goût et d'opinion. Ils ajoutent que ce que les élèves aiment ou n'aiment pas par rapport à un contexte particulier a essentiellement une influence sur leurs perceptions et réactions relativement à ce contexte.

Dans le cadre de cette recherche, nous comptons recueillir les perceptions des élèves afin d'analyser leur expérience d'intégration et ainsi déterminer comment ils se sentent. Nous utilisons le terme perception et non représentation, puisque nous pensons que les élèves qui ont participé à notre recherche n'ont pas assez d'expériences de vie pour avoir une idée claire de leurs propres représentations. Les représentations sociales des enfants sont souvent teintées des représentations que possèdent leurs parents ou encore inspirées du discours des adultes. Nous ne voulons pas de représentations d'élèves forgées sur des modèles adultes. Nous voulons obtenir des informations sur leur vécu et leurs expériences de scolarisation. Nous traiterons le terme perception comme étant le point de vue des élèves présentant des difficultés d'apprentissage à l'égard de leur expérience d'intégration scolaire. De nombreux auteurs, notamment Gauthier (1996); Jenkins et Heinen (1989); Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen et Forgan (1998); Nugent (2007); Parent, Fortier et Boisvert (1993); Rousseau et Bélanger (2004) ainsi que Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin (2009) emploient le terme perception dans leur recherche, sans toutefois bien en définir le sens. Ces auteurs font référence à diverses significations afin de définir le mot perception. Ils traitent ainsi d'opinion, d'avis, de point de vue, d'appréciation, de vision, d'attitude et de sentiment à l'égard d'un sujet particulier. Dans le cadre de notre recherche, nous voulons savoir ce que

pensent les élèves, connaître leur avis et entendre leurs points de vue quant à leur intégration scolaire. Nous définirons donc le terme perception comme étant l'opinion et le point de vue des élèves envers leurs conditions d'intégration scolaire.

L'étude de Jenkins et Heinen (1989) expose les préférences des élèves quant aux modèles de service qui leur sont offerts. Cette étude est l'une des premières à s'intéresser non seulement à l'intégration scolaire des élèves en difficulté, mais également aux préférences de ceux-ci envers les modèles de service dont ils sont bénéficiaires. Cette recherche a été effectuée auprès d'un échantillon de 686 élèves de deuxième, quatrième et cinquième année du primaire qui suivent divers cheminements scolaires (classe ordinaire avec service orthopédagogique en classe, classe ordinaire avec service orthopédagogique à l'extérieur de la classe et classe ordinaire avec élèves vivant tous des difficultés sans aide extérieure) provenant de 15 écoles différentes de Washington. Des entrevues individuelles concernant les préférences de services des élèves ainsi que les raisons motivant leurs choix ont permis de recueillir des données très surprenantes.

Les résultats de cette étude montrent que leurs préférences pour un service sont significativement influencées par le service couramment reçu. Les auteurs indiquent ces résultats selon les réponses obtenues de la part des élèves qui préfèrent tout simplement les services dont ils sont bénéficiaires, sans toutefois expliciter les raisons ou les facteurs de cette influence. Cependant, malgré le fait que 72 % des élèves qui reçoivent de l'aide à l'extérieur de la classe préfèrent ce type de service, les préférences des élèves recevant de l'aide en classe sont mitigées. Ainsi, 51 % des élèves recevant de l'aide en classe préfèrent recevoir cette aide à l'intérieur de la classe, mais il y a tout de même 49 % des élèves qui préfèrent recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe. Quant aux élèves de classe ordinaire qui ont des difficultés, 62 % préfèrent le service à l'extérieur de la classe contre 38 % à l'intérieur de la classe. Les principales raisons mentionnées par ceux qui préfèrent le service offert à l'extérieur de la classe sont la perception des élèves que l'orthopédagogue peut leur offrir plus d'aide, et ce, d'une meilleure façon en plus de mentionner qu'il est moins «embarrassant» de sortir pour rencontrer l'orthopédagogue que de recevoir son aide en classe. Les raisons invoquées par les élèves quant à leur préférence pour le service d'aide

offert en classe, sont que les élèves n'ont pas à se déplacer, qu'ils préfèrent rester en classe avec leur enseignant et qu'il n'est pas humiliant de quitter la classe pour recevoir de l'aide particulière. Selon Jenkins et Heinen (1989), le terme «embarrassant» joue un rôle substantiel pour les deux modèles d'aide reçue. De plus, ces auteurs indiquent que plus l'élève est âgé, plus il préfère recevoir des services d'aide à l'extérieur de la classe. Ils en concluent donc que les élèves ne perçoivent pas le fait de recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe comme étant plus embarrassant que de recevoir cette aide à l'intérieur de la classe.

Concernant les préférences des élèves quant à la personne leur prodiguant cette aide (enseignant de la classe ordinaire ou orthopédagogue), la majorité des élèves qui bénéficient des trois modalités de service, ont répondu qu'ils préféreraient recevoir cette aide de leur propre enseignant. Les raisons motivant leur choix sont essentiellement que leur propre enseignant connaît bien leurs besoins et qu'ils aiment leur enseignant. Les principales raisons données par les élèves qui préfèrent recevoir de l'aide de la part de l'orthopédagogue sont qu'il est capable de donner plus d'aide et qu'il en connaît davantage sur la lecture et les mathématiques que leur enseignant. Jenkins et Heinen (1989) en concluent que les résultats obtenus suite à cette étude sont très surprenants et qu'ils vont à l'encontre de ce que certains éducateurs avançaient. Cependant, aucune pratique orthopédagogique, adaptation ou intervention n'a été présentée dans le cadre de cette étude. Il aurait été pertinent de préciser quels sont les actes posés par les enseignants et spécialistes afin de comprendre davantage les préférences des élèves quant aux divers services dont ils sont bénéficiaires.

L'étude de Klingner *et al.* (1998) expose les perceptions des élèves quant aux services d'orthopédagogie. Pour cette étude, 16 élèves sans difficulté d'apprentissage et 16 élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage, de la quatrième à la sixième année du primaire, ont participé à cette étude. Ces élèves ont expérimenté les deux formules de services orthopédagogiques : offre de service en classe (formule inclusive) et offre de service à l'extérieur de la classe (formule traditionnelle). Des entrevues individuelles ont été réalisées afin de connaître les perceptions des élèves concernant leur préférence de formule de services orthopédagogiques. Le but de cette étude est d'identifier lequel des deux modèles permet aux élèves d'améliorer leurs apprentissages et lequel leur permet d'avoir un plus

grand réseau de contacts sociaux. Les résultats montrent que 60 % des élèves considèrent la formule orthopédagogique offerte à l'extérieur de la classe comme étant préférable à la formule inclusive (30 %) pour accroître leurs apprentissages. Il est intéressant de noter que 10 % des élèves mentionnent que les deux services aident à apprendre. Les élèves indiquent qu'il est moins gênant de lire devant quelques élèves en orthopédagogie à l'extérieur de la classe que dans la classe ordinaire et que celle-ci est beaucoup plus bruyante ce qui nuit à leur concentration.

Concernant l'augmentation des contacts sociaux par rapport aux deux formules expérimentées par les élèves, 60 % d'entre eux mentionnent qu'ils préfèrent recevoir de l'aide de l'orthopédagogue à l'intérieur de la classe, 12 % à l'extérieur de la classe et 28 % ont mentionné les deux. Selon les auteurs, le fait de rencontrer l'orthopédagogue en classe ou à l'extérieur de la classe n'a pas vraiment d'impact sur la facilité à se faire des amis, puisque le tiers des élèves mentionnent que les deux formules permettent d'augmenter leur réseau social. Cette recherche a permis de constater que les préférences des élèves sont diverses et que la majorité des élèves avec ou sans difficulté d'apprentissage préfèrent la formule orthopédagogique traditionnelle à l'extérieur de la classe. Selon ces auteurs, les préférences des élèves sont des facteurs importants à prendre en considération lorsque vient le temps de décider des services à offrir aux élèves en difficulté d'apprentissage (Klingner *et al.*, 1998).

Vaughn et Klingner (1998) ont recensé huit recherches traitant des perceptions de 442 élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs préférences et perceptions de leur scolarisation. La sélection des études a été effectuée selon diverses procédures afin d'obtenir seulement les recherches portant sur les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage envers l'inclusion et la scolarisation en classe-ressource. Les élèves interrogés au sujet de leurs perceptions sont scolarisés de la troisième année du primaire à la cinquième secondaire. Ces recherches ont permis de recueillir des données intéressantes sur la scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Tout d'abord, leur préférence de scolarisation : inclusion ou classe-ressource. Les résultats de cette étude indiquent que la majorité des élèves ayant des difficultés d'apprentissage préfèrent recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe (classe-ressource ou orthopédagogie). Selon les élèves, la classe-ressource ou le travail fait à

l'extérieur de la classe sont préférables à la scolarisation en classe ordinaire, puisque l'atmosphère est plus silencieuse et donc, bénéfique pour les apprentissages ainsi que la concentration. Ils mentionnent également qu'ils apprécient bénéficier de l'aide en classe-ressource puisqu'ils obtiennent plus d'aide individuelle. Finalement, quelques élèves indiquent qu'ils préfèrent la classe-ressource afin d'éviter d'être embarrassés devant toute la classe. Par contre, d'autres études rapportent que les élèves apprécient les classes-ressources parce que le travail qui y est fait est plus facile, plus agréable et plus amusant comparativement à ce qui se fait en classe ordinaire. Selon les auteurs, il y a deux interprétations possibles : soit les élèves reçoivent un enseignement et un travail adapté à leur niveau, ce qui rend probablement les apprentissages plus faciles et par conséquent plus amusants ou soit ces élèves reçoivent un travail trop facile, non adapté à leur niveau, ce qui rend les apprentissages non significatifs en plus de ne pas proposer de défi à la mesure de leurs habiletés.

Pour les élèves qui préfèrent la scolarisation en classe ordinaire, les raisons invoquées sont principalement centrées autour de la socialisation. Quelques élèves rapportent qu'ils préfèrent la scolarisation en classe ordinaire parce qu'ils peuvent rester en classe toute la journée, avec leurs enseignants et leurs amis et qu'ainsi, ils ne manqueront pas de matière puisqu'ils n'auront pas à sortir de la classe. Certains perçoivent une stigmatisation négative associée à la rééducation en classe-ressource. Finalement, quelques élèves mentionnent que leur enseignant est celui qui connaît le mieux leurs besoins. Vaughn et Klingner (1998) ont aussi recensé les données des élèves quant à leur socialisation à l'intérieur des huit études recueillies. Les élèves aiment bien être scolarisés dans une classe ordinaire, parce qu'il est plus facile pour eux de se faire des amis. Il est important toutefois de noter qu'il y a également beaucoup d'élèves qui perçoivent l'inclusion comme étant nécessaire à la rencontre de leurs besoins éducatifs et scolaires. Les données recueillies quant aux relations amicales indiquent que les élèves perçoivent l'inclusion comme étant la meilleure opportunité pour se faire des amis. Malgré ces résultats, plusieurs élèves perçoivent tout de même qu'il est plus facile de se faire des amis et de les garder en classe-ressource. Cette étude indique clairement que les perceptions des élèves ne sont pas unanimes et qu'elles dépendent de différents facteurs scolaires ou sociaux.

Dans le cadre de la recherche de Stainback et Stainback (1990) pour l'école inclusive, les témoignages recueillis auprès d'élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage, exclus de leur classe ordinaire pour cheminer dans une classe spéciale, montrent que ceux-ci préféreraient la classe ordinaire. Ces élèves mentionnent qu'ils se sentent diminués et exclus par le fait de se faire offrir des services en adaptation scolaire. Ainsi, selon les Stainback (1990), la scolarisation en classe spéciale a des effets néfastes sur les élèves. Ils ajoutent que la scolarisation à l'extérieur de la classe ordinaire est dégradante pour l'élève et représente une forme d'exclusion injustifiée. Cependant, il est intéressant de comparer ces résultats à ceux de l'étude de Klingner *et al.* (1998), qui indique que 60 % des élèves en difficulté de lecture préfèrent le service d'orthopédagogie à l'extérieur de la classe, puisqu'ils y apprennent mieux et ne se sentent pas humiliés d'avoir recours aux services orthopédagogiques ou d'être scolarisés en classe spéciale.

L'étude de Vlachou *et al.* (2006), portant sur les préférences de services éducatifs de 95 élèves grecs de la troisième à la sixième année du primaire, rapporte différents résultats quant à leurs perceptions. Ces élèves étaient identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage et étaient intégrés en classe ordinaire avec soutien orthopédagogique offert en classe ou à l'extérieur de la classe. Ceux-ci ont tous été interrogés à l'aide d'un questionnaire afin de connaître leur opinion et leur préférence quant aux divers modèles de service disponibles dans leur école. Les résultats ont été regroupés en trois catégories, soit leurs préférences de services (classe ordinaire avec soutien orthopédagogique offert en classe ou à l'extérieur de la classe), leurs préférences quant aux personnes leur prodiguant cette l'aide (enseignant ordinaire ou orthopédagogue) et leurs préférences de localisation pour recevoir cette aide (intérieur ou extérieur de la classe). Les résultats indiquent que 53,7 % des élèves préfèrent recevoir de l'aide dans le local de l'orthopédagogue tandis que 38,9 % d'entre eux préfèrent la classe ordinaire. Les autres élèves n'ont pas de préférence pour un service ou un autre. Quant à la préférence de personnel qui assure ce soutien, 64,2 % des élèves mentionnent qu'ils préfèrent recevoir de l'aide de la part de l'orthopédagogue, tandis que 26,3 % des élèves préfèrent recevoir cette aide de leur enseignant ordinaire et le reste des élèves n'ont pas de préférence. Finalement, quant à la préférence de localisation pour recevoir cette aide, 48,4 % des élèves préfèrent le local d'orthopédagogie, 46,3 % préfèrent

recevoir de l'aide de la part de l'orthopédagogue en classe ordinaire, les autres élèves n'ont pas de préférence de localisation.

Cette étude montre que les élèves ne préfèrent pas à l'unanimité le même service. Les chercheurs en concluent que les préférences de modalités de service sont significativement influencées par le service qui procure le plus de progrès scolaires pour les élèves. Cette recherche a toutefois permis de relever qu'une des principales raisons données par les élèves préférant le service en orthopédagogie à l'extérieur de la classe, plutôt que celui offert en classe ordinaire, est principalement à cause des caractéristiques structurales qui permettent de meilleures conditions d'apprentissage. Les élèves indiquent qu'ils sont moins nombreux dans le local d'orthopédagogie, que l'atmosphère y est moins bruyante et ils soulignent le fait que chacun reçoit plus d'aide individuelle pour un climat de classe qui leur semble plus positif et plus interactif qu'en classe ordinaire avec soutien de l'orthopédagogue. Vlachou *et al.* (2006) mentionnent également que tous les élèves interrogés suggèrent le continuum de services dans leur école afin de tenir compte des différences, des préférences et des styles d'apprentissage des élèves. Par contre, aucun acte ou geste pédagogique effectué par les enseignants ou spécialistes n'a été présenté dans le cadre de cette étude. Il est donc difficile de comprendre les raisons exactes des élèves quant à leurs préférences pour un service plutôt qu'un autre si l'on ne tient pas compte des caractéristiques structurelles.

Les perceptions des élèves ont également été recueillies dans le cadre d'une synthèse de 20 études traitant du point de vue des élèves quant aux pratiques d'enseignement et adaptations faites pour les élèves en difficulté. Cette étude de Klingner et Vaughn (1999) traite des perceptions de 4659 élèves de la maternelle à la cinquième secondaire à l'égard des différentes adaptations offertes en classe ordinaire. Le choix de ces recherches a été fait selon divers critères de sélection. L'entrevue était l'instrument utilisé pour chacune des études afin de recueillir les perceptions de tous les élèves. Les résultats de cette synthèse indiquent que les élèves en difficulté d'apprentissage, intégrés en classe ordinaire, préfèrent généralement être regroupés en petit groupe, avec des élèves ayant les mêmes habiletés, de sorte qu'ils ne soient pas jumelés avec des élèves ayant un niveau scolaire vraiment supérieur. La majorité des études recueillent les mêmes résultats en ce qui a trait à la préférence des élèves pour le

travail fait en équipe ou en sous-groupe à l'intérieur de la classe. Cependant, malgré le fait que les élèves ont une préférence pour le travail d'équipe comparativement au travail fait seul ou avec toute la classe, cette situation ne se fait que très rarement, puisqu'il y a plus d'opportunités de travailler tous les élèves ensemble ou individuellement. Une des études recensées indique même que la formation d'équipes hétérogènes ralentit les élèves plus rapides puisque les élèves intégrés ont des difficultés d'apprentissage.

Sur les 20 recherches, quatre d'entre elles traitaient de la préférence des élèves quant à la personne leur prodiguant le plus d'aide. L'enseignant a été nommé en premier lieu comme étant la personne apportant le plus d'assistance et de soutien en classe. L'orthopédagogue ainsi que le technicien en éducation spécialisée ont également été mentionné en second plan par les élèves comme étant des intervenants clé dans leur réussite scolaire. De plus, ils mentionnent qu'avoir un enseignant ainsi qu'un intervenant en classe, leur permet de recevoir plus d'aide. Klingner et Vaughn (1999) indiquent que les élèves apprécient s'entraider et affectionnent particulièrement les périodes de tutorat.

Les auteurs indiquent que les élèves intégrés en classe ordinaire apprécient recevoir de l'aide de leur enseignant et d'autres élèves de la classe et veulent participer aux mêmes activités, faire les mêmes travaux et devoirs que les élèves n'ayant pas de difficultés afin de faire partie du groupe et de ne pas être exclus. Cependant, ils savent qu'ils n'apprennent pas aussi bien et aussi rapidement que les autres élèves, c'est pourquoi ils apprécient lorsque l'enseignant leur montre des exemples, explique de nouveau en utilisant d'autres façons et utilise un rythme plus lent. Ces adaptations et accommodations sont donc faites selon les besoins des élèves en difficulté. Une des trouvailles les plus significatives de cette recherche est que la majorité des élèves des études recensées ne perçoivent pas que les adaptations et accommodations réalisées en classe ordinaire permettent de rejoindre les besoins des élèves en difficulté d'apprentissage. Selon les auteurs, à travers les modèles de service qui sont offerts dans les différentes écoles, les élèves en difficulté d'apprentissage seront scolarisés en classe ordinaire par des enseignants «ordinaires». La plupart des parents, enseignants et élèves réalisent que la qualité de l'éducation influence significativement la motivation des élèves et a un impact sur leur réussite scolaire et sociale (Klingner et Vaughn, 1999). C'est

pourquoi un nombre considérable de recherches ont demandé aux élèves de donner leurs perceptions à l'égard des services offerts dans les classes ordinaires. Klingner et Vaughn (1999) ajoutent que les perceptions des élèves ne devraient pas être le seul poids dans la balance afin de voir quelles sont les décisions à prendre à l'égard des pratiques éducatives à employer en classe ordinaire, mais leurs points de vue devraient tout de même être à considérer quand vient le temps pour les enseignants de prendre leurs décisions concernant les adaptations à adopter en classe. C'est pourquoi notre étude porte principalement sur les perceptions des élèves quant à leurs conditions d'intégration.

Notre posture épistémologique est de nature interprétativiste, c'est pourquoi notre recherche qualitative/interprétative vise à comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Nous cherchons à interpréter ce que les élèves veulent dire. Afin d'observer des tendances, nous avons regroupé les perceptions des élèves dans le but d'obtenir des catégories de réponses qui permettront de cerner ces tendances à l'intérieur de notre échantillon. De plus, cette démarche permet au chercheur de comprendre de l'intérieur la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

2.7 Objectifs spécifiques

Cette recherche a pour but de connaître les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leur condition d'intégration. Considérant que la commission scolaire de Saint-Hyacinthe se situe dans le courant *mainstreaming*, en offrant diverses modalités de service à ses élèves, nous utiliserons donc cette perspective dans le cadre de notre recherche. Ainsi, nous cherchons à connaître les perceptions des élèves qui sont scolarisés dans les cinq premiers niveaux du système en cascade actuel. Dans le débat entre l'intégration et l'inclusion scolaire, qu'en est-il de la réalité des élèves ayant des difficultés d'apprentissage? Les élèves sont, selon nous, les mieux placés pour répondre à cette question puisqu'ils ont à vivre ces différentes situations. Ainsi, nous tenterons de déterminer les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage qui vivent différents niveaux de modalité de scolarisation dans

la cascade de services. Cette démarche n'a pas été effectuée au Québec et elle permettra ainsi de donner la parole aux élèves tout en faisant la lumière sur leurs perceptions à l'égard de leurs conditions d'intégration scolaire. Pour ce faire, nous adopterons principalement une posture interprétativiste. Cependant, nous allons quantifier les catégories de réponses afin de cerner les tendances à l'intérieur de l'échantillon, sans avoir la prétention de généraliser les résultats obtenus.

La question spécifique de notre recherche est la suivante : Quelles sont les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire quant à l'organisation des services dont ils sont bénéficiaires? Nous visons à atteindre les objectifs suivants :

- 1) Déterminer, selon les perceptions des élèves, les conditions et les modèles de service favorables aux apprentissages et à l'intégration sociale des élèves en difficulté d'apprentissage.
- 2) Analyser et comparer les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant aux conditions et modèles de service dont ils bénéficient.

Notre recherche est alors directement en lien avec les cinq premiers niveaux du continuum de services offerts dans la cascade de l'intégration *mainstreaming*. La figure 2.1 présente donc les cinq niveaux auxquels nous nous référons tout au long de cette recherche. Les parties encadrées en bleu représentent les cinq niveaux qui seront abordés dans le cadre de cette recherche et les niveaux inférieurs qui ne sont pas encadrés ne seront pas traités dans cette étude.

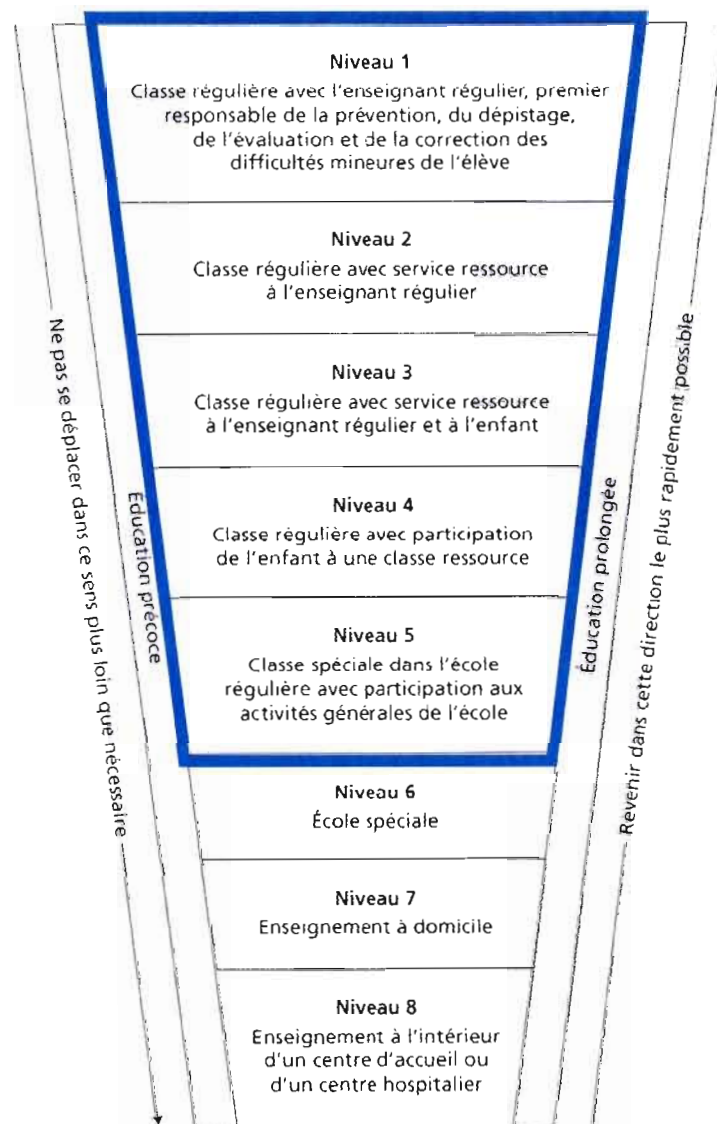


Figure 2.1 Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement. (Tirée de COPEX, 1976, p.637)

Le prochain chapitre porte sur la méthodologie de recherche et présente les moyens utilisés afin d'atteindre nos objectifs.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche est présentée dans ce troisième chapitre. La sélection de l'échantillon, les procédures, les considérations éthiques, la présentation des participants, des instruments de collecte de données, des caractéristiques du milieu ainsi que le plan d'analyse constituent le troisième chapitre de notre étude.

Dans le cadre de cette recherche, une méthode mixte a été utilisée afin d'obtenir des données qualitatives et quantitatives qui permettent une triangulation des données. Lorsqu'il a été question du vécu des élèves, de la description de leurs particularités, du portrait général de classe et de leurs perceptions envers les services éducatifs qu'ils recevaient, nous avons recueilli des données qualitatives et lorsqu'il s'agissait de la comparaison des diverses conditions d'intégration pour l'ensemble de l'échantillon, la méthode quantitative a été exploitée.

3.1 Sélection de l'échantillon

L'échantillon a été sélectionné après avoir communiqué avec les directeurs de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. On nous avait préalablement fourni la liste des écoles intégrant des élèves en difficulté d'apprentissage, offrant un service d'orthopédagogie à l'intérieur et à l'extérieur (dénombrement flottant) de la classe et comprenant des classes spéciales. La direction de l'école qui répondait à ces critères a été contactée. Par la suite, nous

l'avons rencontrée afin de présenter le but de notre recherche. Une fois nos objectifs exposés, nous avons demandé le consentement des enseignants concernés et ils nous ont indiqué leur accord pour leur participation à notre recherche. Nous avons recouru à un échantillonnage raisonné (Van der Maren, 1996) afin de choisir des élèves selon leur caractéristique (difficulté d'apprentissage) et leur scolarisation (classe ordinaire avec service orthopédagogique en classe, classe ordinaire avec dénombrement flottant et classe spéciale). Les enseignants qui acceptaient que leurs élèves participent à ce projet ont été contactés et rencontrés afin de dresser une liste des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage à l'intérieur de cette école. De plus, des renseignements concernant le portrait de chacune des classes ont également été recueillis auprès des enseignants et des orthopédagogues, à l'aide d'un questionnaire, afin d'avoir une meilleure compréhension de la composition des classes dans lesquelles se retrouvent les élèves intégrés.

Par la suite, un formulaire de consentement a été complété par les parents des élèves qui ont répondu à nos critères de sélection. Sur les 18 formulaires envoyés aux parents, seulement 13 confirmaient la participation de leur enfant. Les élèves qui ont participé à l'étude l'ont fait sur une base volontaire et ont par la suite été classés afin de former divers groupes d'élèves bénéficiant de modèles d'enseignement différents offerts dans le continuum de services de l'intégration *mainstreaming*. Des élèves de la quatrième à la sixième année du primaire ont été sélectionnés.

3.1.1 Les procédures

Une fois l'école sélectionnée et l'autorisation obtenue afin de réaliser notre recherche, la direction faisait part à ses enseignants de notre projet dans leur école. Nous avons contacté les enseignants désirant participer à notre étude. Les élèves admissibles à cette étude ont ensuite été sélectionnés avec les enseignants à l'aide des renseignements fournis dans le questionnaire complété ainsi qu'avec le plan d'intervention. Par la suite (mars 2009), une lettre de consentement a été adressée aux parents des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (*voir* appendice F). La cueillette de données par entrevues semi-dirigées a été effectuée dans l'école, dans un local mis à notre disposition, durant le mois de mars. Lors de

nos entrevues, nous avons rencontré de deux à quatre élèves par jour à raison de trente minutes pour chaque élève. Chaque élève était seul avec la chercheuse et a été rencontré dans les mêmes conditions (*voir* appendice E). Les entrevues ont été enregistrées et le verbatim a été retranscrit le jour même afin de limiter le risque d'erreur. De plus, la chercheuse a noté les réponses des élèves le plus fidèlement possible pendant l'entretien (*voir* appendice A pour plus de renseignements sur le déroulement de la recherche).

3.1.2 Considérations éthiques

Afin de réaliser cette étude en respectant l'éthique des recherches portant sur des sujets humains, une demande d'approbation éthique a été déposée à l'Université du Québec à Montréal (*voir* appendice B). Des lettres de consentement ont été acheminées aux parents et signées par ceux qui ont accepté que leur enfant participe à notre étude. Tous les renseignements communiqués par les élèves de notre échantillon sont demeurés confidentiels puisqu'ils ont été codés au moment de la transcription. De plus, aucune donnée nominale n'a été dévoilée lors de cette étude puisque les entrevues étaient numérotées en plus de l'utilisation de pseudonymes. Les entrevues se sont déroulées dans un local où l'élève était seul avec la chercheuse, aucune autre personne n'a assisté à ces entretiens. Les données qualitatives ont été recueillies auprès des intervenants scolaires de manière à ce que l'on ne puisse identifier ni l'école, ni les classes participantes. La chercheuse était la seule personne à avoir accès à ces données. Nous communiquerons nos résultats dans un rapport synthèse qui sera remis à la direction d'école participant à notre recherche. Les parents et enseignants auront également accès à nos résultats par l'entremise de la direction d'école. Les données resteront confidentielles et n'auront servi qu'à cette recherche.

La participation des élèves à cette recherche était volontaire, ce qui signifie que même si les parents consentaient à ce que leur enfant participe à cette recherche, celui-ci demeurerait entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Les parents pouvaient également retirer leur enfant du projet en tout temps. Il n'y avait pas de risque associé à la participation des élèves à ce projet. Les enregistrements audio seront détruits suite au dépôt du rapport synthèse. Les autres

documents codés seront conservés pendant deux ans dans un classeur sous clé. Après cette période, les documents papier seront déchiquetés.

3.1.3 L'échantillon

Dans le cadre de cette étude, 13 élèves de la quatrième à la sixième année du primaire, identifiés par le plan d'intervention comme ayant des difficultés d'apprentissage, ont été observés et interrogés. Nous avons sélectionné des élèves de deuxième et troisième cycle du primaire tous âgés de 10 à 12 ans. Nous avons jugé qu'il était plus pertinent de sélectionner des élèves plus âgés, car ils étaient plus aptes à témoigner de leurs perceptions quant à leurs conditions d'intégration scolaire. Les élèves proviennent tous de la même école de Saint-Hyacinthe. Tous les élèves de l'échantillon reçoivent de l'aide de divers intervenants, et ce, depuis un minimum de deux ans : deux orthopédagogues, une orthophoniste, une technicienne en éducation spécialisée (TES), une ergothérapeute ainsi que quatre enseignants pour l'aide aux devoirs. Sur les 13 élèves sélectionnés pour cette étude, cinq sont scolarisés en classe spéciale et huit en classe ordinaire (*voir* tableau 3.1). Les élèves de classe spéciale n'ont pour leur part jamais expérimenté la scolarisation en classe ordinaire et les élèves de classe ordinaire n'ont jamais été scolarisés en classe spéciale. Les huit élèves scolarisés en classe ordinaire reçoivent l'éducation telle que le recommande le programme de formation de l'école québécoise dans des classes de 26 à 29 élèves en plus de bénéficier d'aide supplémentaire à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe (aide individuelle ou en dénombrement flottant). Les cinq élèves scolarisés en classe spéciale reçoivent un enseignement adapté à leurs besoins dans des classes d'environ neuf élèves. Sur les 13 élèves de l'échantillon, quatre bénéficient des services de l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe, un élève reçoit cette aide à l'intérieur de sa classe et trois élèves bénéficient des deux formes de services orthopédagogiques à l'intérieur et à l'extérieur. Huit élèves bénéficient du service d'une éducatrice spécialisée en classe, six élèves reçoivent les services de l'ergothérapeute à l'extérieur de la classe et finalement six élèves de l'échantillon reçoivent de l'aide aux devoirs offerte à l'école par des intervenants ou des enseignants à la retraite. Pour ce qui est des élèves en classe spéciale, trois d'entre eux rencontrent l'orthophoniste en classe et un élève la rencontre individuellement à l'extérieur de la classe (*voir* tableau 3.2). Il

est important de spécifier que tous les élèves de notre échantillon scolarisés en classe ordinaire (huit) ont expérimenté le service de l'orthopédagogue en classe du mois d'octobre à décembre 2008. Ce n'est que depuis janvier 2009 que l'orthopédagogue rencontre ses élèves individuellement ou en dénombrement flottant. Certains participants sont scolarisés dans la même classe et d'autres sont intégrés dans différentes classes. Tous les élèves proviennent de la même école afin d'assurer un contrôle au niveau de leur provenance. L'utilisation de pseudonymes assure la confidentialité de notre échantillon et ne permet pas d'identifier les participants de cette étude. Nous présentons les tableaux 3.1 et 3.2 qui exposent les caractéristiques de notre échantillon ainsi que les services qui leur sont offerts. Nous avons pris soin de distinguer les élèves scolarisés en classe spéciale de ceux scolarisés en classe ordinaire par la double ligne horizontale présente pour chacun des tableaux de notre étude.

Tableau 3.1
Les caractéristiques de l'échantillon

Élève	Âge	Sexe	Degré	Classe ordinaire	Classe spéciale	Difficultés
Marc	10	M	Com. 3 ^e		X	TED (Médication)
Louis	11	M	Com. 3 ^e		X	TED (Médication)
Tom	11	M	Com. 3 ^e		X	Dysphasie (Médication)
Carl	11	M	Com. 4 ^e		X	À risque et déficit de l'attention
Jeffrey	11	M	Com. 4 ^e		X	Dysphasie
Luc	11	M	4 ^e	X		Dyslexie, dysorthographe et dyscalculie (Médication)
Julie	10	F	5 ^e	X		Difficultés d'apprentissage
Hugues	10	M	5 ^e	X		Dyspraxie
Alex	10	M	5 ^e	X		Difficultés d'apprentissage
Manuel	11	M	5 ^e	X		Dyspraxie
Étienne	11	M	5 ^e	X		Dyslexie
Caroline	11	F	6 ^e	X		Difficultés d'apprentissage
Francis	12	M	6 ^e	X		Dyslexie, dysorthographe et dyscalculie

Légende : F = Féminin, M= Masculin

Com. = Classe spéciale de communication et niveau scolaire

Tableau 3.2
Services offerts aux élèves de l'échantillon

Élève	Ortho intérieur	Ortho extérieur	Orthopho intérieur	Orthopho extérieur	TES intérieur	Ergo extérieur	Aide aux devoirs	Psy	Portable et logiciel
Marc			X		X	X			
Louis			X		X	X			
Tom			X		X	X	X		
Carl					X	X			
Jeffrey				X	X	X			
Luc	X	XX		Privé		X	X		
Julie		X			X		X	Privé	
Hugues		X							
Alex		X			X		X	X	
Manuel		X			X		X	X	
Étienne	X	X		Privé					X
Caroline	X						X		
Francis	X	X							X

Légende : Ortho = Orthopédagogue, Orthopho= Orthophoniste, Ergo = Ergothérapeute, Psy = Psychologue, Intérieur ou Extérieur = Service offert en classe ou à l'extérieur de la classe (DF ou individuellement), XX = Service offert par deux orthopédaogues différentes

3.1.4 Caractéristiques du milieu

La présentation des caractéristiques du milieu apporte des précisions sur l'école, ses classes, son personnel enseignant et ses intervenants ainsi que sur les élèves intégrés en classe spéciale et en classe ordinaire. L'école de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe a accepté de collaborer avec nous pour cette étude. Cette école est située en banlieue de Saint-Hyacinthe et dessert une communauté de niveau socio-économique moyen. L'école accueille 349 élèves de la maternelle à la sixième année. Elle offre également des services en adaptation scolaire puisqu'elle comprend cinq classes de communication conçues pour les élèves ayant des difficultés de langage, des difficultés d'apprentissage, pour les élèves à risque, autistes ou ayant des troubles envahissants du développement. Plusieurs intervenants sont disponibles dans cette école afin d'intervenir efficacement auprès des élèves en

difficulté. En plus des enseignants des classes ordinaires et des enseignants spécialisés pour les classes spéciales, deux orthopédagogues, une orthophoniste, trois techniciennes en éducation spécialisée, une ergothérapeute ainsi que quatre enseignants pour l'aide aux devoirs sont également disponibles après l'école. Tous ces intervenants travaillent à l'intérieur des classes, en dénombrement flottant ainsi qu'en individuel avec les élèves en difficulté. D'autres intervenants sont également disponibles tels que psychoéducateurs et psychologues. L'école participante offre également l'opportunité à quelques élèves dyslexiques ou dysorthographiques d'utiliser certains supports informatiques comme soutien à leurs apprentissages en classe.

3.2 Les instruments

3.2.1 Questionnaire aux enseignants et aux orthopédagogues

Afin d'obtenir des informations objectives sur la composition de classe de l'élève en difficulté, les six enseignants et deux orthopédagogues ont été rencontrés pour la sélection de notre échantillon. Une version préliminaire du questionnaire avait été validée auprès d'un enseignant et d'un orthopédagogue provenant d'une école autre que celle participant à notre recherche avant son utilisation. Il a été complété par les enseignants qui intègrent les élèves faisant partie de l'échantillon ainsi que par les orthopédagogues, afin de savoir l'âge des élèves intégrés, leur sexe, le nombre d'élèves dans la classe, le niveau de difficulté d'apprentissage des élèves, les ressources disponibles en classe et à l'extérieur de la classe, le nombre d'heures d'aide offerte par semaine ainsi que le contexte d'intégration de ces élèves. Ces informations nous ont servi tout au long de notre recherche. Ce questionnaire est présenté à l'appendice C.

3.2.2 L'observation

L'observation effectuée en classe ou à l'extérieur de la classe permet de faire des liens entre l'efficacité du service, sa réalité et la perception de l'élève face à ce contexte d'apprentissage. L'observation permet d'avoir une idée de ce qui se fait dans les classes ou

avec les divers intervenants à l'extérieur de la classe, afin de déterminer comment progresse l'élève. L'observation permet donc de remarquer le contexte d'apprentissage et de socialisation des élèves. Ainsi, il a été plus facile de comprendre comment évoluent les élèves et comment ils se sentent à l'égard de leurs conditions d'intégration, en constatant leurs attitudes et en les croisant avec leurs perceptions en plus d'étudier le lien avec leur parcours scolaire et les informations données par leurs enseignants.

Afin de contextualiser les données recueillies lors des entrevues, nous avons opté pour l'observation informelle continue et non participante. Nous avons donc pu observer l'accompagnement et les stratégies employées par les intervenants auprès des élèves sélectionnés pour cette étude, observer la socialisation de ceux-ci par leurs comportements et également observer si les élèves étaient actifs au niveau des apprentissages et avaient ou non, complété la tâche demandée. Les observations ont été effectuées avant l'entrevue avec les élèves sélectionnés pour cette recherche. La chercheuse a donc observé pendant une période d'une heure les actions des élèves ciblés ainsi que les interventions de leurs enseignants ou de leurs intervenants. Le temps consacré aux activités et aux interventions a également été observé. Une consigne claire a été donnée aux enseignants et intervenants quant aux comportements et pratiques pédagogiques à adopter lors de nos observations. Afin d'observer les élèves dans un contexte de travail le plus naturel possible, nous leur avons demandé de conserver les méthodes de travail habituellement utilisées. C'est pourquoi dans le cadre de cette recherche l'observation a été exploitée, dans un souci de fidélité et de respect de la parole d'un enfant, en plus des entrevues. Ces deux méthodes permettent de recueillir le plus fidèlement possible les données de l'étude. Par cette étude, nous permettons aux élèves d'exprimer leur opinion quant aux conditions d'intégration dont ils bénéficient. Ces informations ont été recueillies à l'aide d'une grille d'observation (*voir* Annexe D).

3.2.3 L'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de cette recherche, nous avons effectué une enquête par entrevues. Cet instrument a été créé par la chercheuse et inspiré du questionnaire de Klingner et ses collaborateurs (1998) ainsi que de celui de Vlachou et ses collaborateurs (2006). L'entrevue

semi-dirigée a donc permis de recueillir des données sur la réalité en obtenant de la part des répondants, des données qui expriment des perceptions ou des opinions quant à leurs conditions d'intégration scolaire (Lessard-Hébert, 1997). Afin de connaître les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés ou non en classe ordinaire, une entrevue semi-dirigée comprenant diverses catégories thématiques leur a été présentée. Afin d'éviter les biais, les questions posées lors des entrevues étaient les mêmes pour chacun des élèves, mais étaient «flexibles» en fonction de leurs conditions d'intégration. Le sens des questions était essentiellement le même pour chacune des entrevues afin d'obtenir des réponses qui peuvent ensuite être comparées. Les questions étaient lues aux participants étant donné les limitations au niveau de la lecture de certains élèves. L'entrevue comprend 42 questions précises (37 questions ouvertes et 5 questions fermées) incluant parfois des sous-questions permettant d'approfondir les réponses données par les élèves. Les questions ouvertes nécessitent un développement de la part des élèves et permettent ainsi d'établir des liens avec leurs réponses précédentes ou subséquentes. Cette entrevue permet de recueillir des données sur cinq thèmes différents, à savoir les difficultés de l'élève (5 questions), les apprentissages (11 questions), la socialisation (6 questions), les modèles de service (16 questions) en terminant par des questions concernant les observations effectuées au préalable la journée même (4 questions). C'est donc une entrevue semi-dirigée, mais laissant place aux précisions et commentaires des élèves. Le temps moyen des entrevues était de trente minutes. L'entrevue semi-dirigée a permis d'explorer plus en détail le point de vue des élèves par rapport aux services qui leur sont offerts. Une version préliminaire de l'entrevue a été validée auprès de deux élèves, ayant des services éducatifs différents, ne faisant pas partie de l'échantillon. Le protocole d'entrevue est plus approfondi dans l'appendice E. Les questions d'entrevue sont également disponibles à l'appendice D. Dans la section suivante, nous présentons le plan d'analyse.

3.3 Le plan d'analyse

Il existe deux approches principales en recherche, soit l'approche qualitative ou quantitative. La recherche qualitative vise à acquérir une meilleure compréhension d'un phénomène, alors que la recherche quantitative cherche à confirmer ou infirmer des

hypothèses (Horth, 1986). La recherche qualitative semble donc plus appropriée à notre recherche, puisque nous cherchons à connaître les perceptions des élèves quant à leur vécu. Cependant, dans le cadre de notre étude, il s'agit d'une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'accroître l'envergure explicative de notre recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ces mêmes auteurs (2004) ajoutent que ces deux grandes approches ont souvent été opposées durant les années 1980-1990, mais qu'elles ne peuvent pas être considérées comme étant contraires ou incompatibles. D'où la présence accrue de la pédagogie mixte employée dans la recherche en éducation, afin d'enrichir les perspectives dans une visée intégratrice. Les données quantitatives ont donc été traitées à l'aide de matrices et de figures permettant de classer, de trier et de comparer les résultats obtenus. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) indiquent que la recherche quantitative présente des avantages, notamment sa grande facilité à organiser les informations représentées par des nombres, puisque les données sont présentées dans des tableaux qui indiquent déjà des différences entre elles ou bien les tendances de l'étude. Les tableaux fournissent donc beaucoup d'informations ce qui facilite l'analyse des résultats et permet de faire ressortir les diverses relations entre les variables. Dans le cadre de cette étude, nous avons converti les perceptions des élèves en données numériques de fréquence. Nous avons ainsi comptabilisé les fréquences d'apparition des perceptions recueillies afin de les transformer en pourcentage. Miles et Huberman (2003) indiquent plusieurs règles empiriques à utiliser pour la construction de matrices dans leur ouvrage, c'est pourquoi nous nous en sommes inspiré pour la présentation des tableaux subséquents. Nous avons opté pour l'approche mixte qui combine les approches orientée-cas et orientée-variable. Ainsi, chaque cas est présenté en profondeur en plus de rapporter les diverses variables qui modifient ou influencent les perceptions des élèves.

Cette étude a permis de décrire et d'analyser les perceptions des élèves quant aux services éducatifs qui leur sont offerts, suite aux comparaisons et aux regroupements des données obtenues lors des entrevues. Dans le cadre de cette recherche, nous avons limité les biais en associant plusieurs modes de collecte de données. L'observation constituait un instrument de mesure important, puisqu'elle nous a permis d'observer des situations et des comportements qui nous intéressaient. L'entrevue semi-dirigée facilitait également la

cueillette d'informations sur les perceptions des élèves en difficulté à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à leur situation actuelle de scolarisation (Van der Maren, 1996). Une cueillette par observation et entrevue était alors pertinente dans le cadre de notre étude. Ces méthodes complémentaires nous permettent d'atteindre notre premier objectif de recherche qui est de déterminer, selon les perceptions des élèves, les conditions et les modèles de service favorables aux apprentissages et à l'intégration sociale des élèves en difficulté d'apprentissage.

Nous pouvons également considérer notre recherche comme étant une étude de cas multiples, puisque nous présentons tous les élèves de notre échantillon comme des objets uniques de recherche. Stake (1995) définit l'étude de cas par l'intérêt qu'elle porte à chacun des cas individuellement. L'étude de cas est donc selon lui, à la fois le processus de l'étude du cas et le produit écrit de ce qui a été observé et étudié. Van der Maren (1996) ajoute que l'étude de cas permet au chercheur de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de plusieurs cas. Notre étude de cas multiples adopte donc précisément cette perspective lorsqu'elle vise à analyser et comparer les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant aux conditions et modèles de service dont ils bénéficient, tel que l'énonce notre deuxième objectif de recherche.

3.3.1 L'analyse de contenu

Nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu afin de mettre en lumière les données recueillies. Selon Leray (2008), l'analyse de contenu permet de concilier les analyses qualitatives et quantitatives par la réalisation d'un tri des données recueillies. Selon cet auteur, il devient possible de quantifier la présence des éléments de contenu que l'on veut retracer (quantitatif) et de les évaluer (qualitatif). Nous avons donc combiné la fréquence d'apparition de certaines perceptions avec leur évaluation et il nous a été possible de comparer tous ces éléments afin d'obtenir une analyse plus complète. Ainsi, nous avons scruté en profondeur les perceptions des élèves, au moyen de catégorisations, afin de classer

et de comparer tous les éléments du contenu des entrevues des élèves (Leray, 2008). Nous nous sommes donc appropriée le verbatim de chaque élève afin de bien intégrer le sens des perceptions données par les élèves de notre échantillon. Nous avons ensuite organisé les données de sorte que les perceptions des élèves quant à leurs apprentissages et intégration sociale soient soulignées. Par l'établissement d'une liste de données traitant des thèmes principaux de notre recherche, nous avons été en mesure de rattacher la grande majorité des réponses des élèves aux questions d'entrevues afin de les classer selon les diverses formes de perceptions obtenues. Nous avons donc conservé plusieurs extraits d'entrevues afin de faciliter la condensation des données en tableaux sommaires et ainsi obtenir des données qualitatives. L'analyse de contenu ne peut pas être dissociée de la condensation des données. La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données afin que l'on puisse en tirer des conclusions (Miles et Huberman, 2003). Il s'agit alors de sélectionner et de transformer les données brutes figurant dans les entrevues des élèves afin d'obtenir des résultats centrés sur nos objectifs de recherche.

3.3.2 Les critères de rigueur de la recherche

Les critères de rigueur de la recherche ont été satisfaits tout au long de notre étude. En ce qui concerne l'entrevue semi-dirigée, nous l'avons préparée avec soin afin de donner aux résultats de notre recherche toute la portée souhaitée. Nous avons également construit notre entrevue en proposant des formulations appropriées à la compréhension des élèves de notre échantillon (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La validation de nos entrevues a été effectuée auprès de deux élèves et nous a permis de remarquer que notre entrevue mesurait bien les perceptions des élèves du primaire à l'égard de leurs conditions d'intégration scolaire. Les critères méthodologiques ont été respectés dans le cadre de notre recherche, puisque nous nous sommes inspirée des études de Klingner *et al.* (1998) ainsi que de Vlachou *et al.* (2006), afin d'exploiter leurs démarches de recherche dans le but de recueillir les perceptions d'élèves en difficulté. Les questionnaires aux enseignants ont également été validés par un enseignant et un orthopédagogue provenant d'une école différente de celle participante à notre recherche. De plus, nous avons pris soin de sélectionner notre échantillon, afin d'obtenir des données plus représentatives pour les élèves vivant diverses conditions

d'intégration. Nous avons également fait preuve de rigueur en utilisant l'observation comme outil de cueillette de données, puisqu'elle nous a permis d'explorer certains aspects des conditions d'intégration des élèves qui n'auraient peut-être pas été décelés lors des entrevues. Nous n'avons négligé aucun détail observé, puisqu'une section d'entrevue était réservée afin de questionner les élèves sur les observations effectuées préalablement.

Ainsi, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation ont toutes été favorisées par divers moyens, notamment l'engagement du chercheur, les techniques de triangulation, par la description riche du milieu, par les divers instruments de collecte de données justifiés, les approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement ainsi que la vérification externe (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Différents types de triangulation ont été utilisés lors de cette recherche, notamment par l'utilisation de plusieurs méthodes afin de recueillir les données et de les interpréter, ce qui augmente le critère de crédibilité. Le simple fait de faire des entrevues, de faire preuve de rigueur par l'observation en plus de faire l'analyse des renseignements donnés par les enseignants, ajoute une autre perspective et permet ainsi de diminuer la subjectivité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En ce qui concerne la transférabilité, les résultats ont été adaptés selon le contexte de l'étude. Ainsi, des descriptions complètes quant aux caractéristiques de notre échantillon, leurs conditions d'intégration et de scolarisation ont clairement été exposées tout au long de cette recherche. La fiabilité de notre étude repose sur la cohérence de nos résultats ainsi que le déroulement de notre recherche. Finalement, le critère méthodologique qui renvoie à l'objectivation des données, soit la confirmation, a pu être respecté par la cohérence de nos instruments de collecte de données ainsi que nos formes d'analyse appliquées judicieusement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Les résultats ont mis en relief les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration. Dans le cadre de cette recherche, nous avons traité nos données à l'aide de programmes informatiques. Les données qualitatives ont été traitées par la condensation manuelle des données ainsi qu'à l'aide de matrices et les données quantitatives ont été traitées avec le programme *Excel* sous forme de pourcentages, de tableaux de données et de graphiques. En fonction de nos instruments de mesure, nous avons

obtenu des résultats se rapportant au regroupement homogène d'élèves opposé à celui qui est hétérogène.

Cette recherche nous a permis de constater les différentes perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant aux conditions et modèles de service dont ils bénéficient, pour ensuite en dégager leurs perceptions des pratiques ségrégatives et intégratives au niveau scolaire et social dans leur école (Jenkins et Heinen, 1989; Klingner *et al.*, 1998; Vlachou *et al.*, 2006). Nous avons ainsi obtenu des données quant à la stigmatisation des élèves en difficulté par rapport à l'acceptation de leurs pairs. Nous avons également obtenu les perceptions des élèves quant aux meilleurs contextes d'apprentissage selon les divers services dont ils sont bénéficiaires. Selon les catégories de réponses des élèves, nous avons obtenu des données quant à leurs apprentissages et leur intégration sociale. Nous voulions obtenir des données quant aux apprentissages et à la socialisation des élèves, cependant, dans plusieurs cas, la socialisation n'a pu être observée puisque les élèves étaient en dénombrement flottant à l'extérieur de la classe, lors d'une activité individuelle, ou seul à seul avec l'intervenant.

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé les données recueillies à l'aide d'entrevues comprenant 42 questions. Nous n'avons par contre pas retenu certaines informations aux fins d'analyse, car elles n'étaient pas en lien avec nos objectifs de recherche. Certaines questions étaient posées simplement pour mettre l'élève en confiance ou encore afin de lui permettre de bien nuancer ses réponses et d'approfondir davantage ses perceptions lors de l'entrevue. Certaines des réponses aux questions n'ont donc pas été considérées parce qu'elles étaient jugées non pertinentes et non significatives aux fins de notre recherche. De plus, les extraits d'entrevues présentés dans cette recherche sont retranscrits textuellement, par conséquent, le vocabulaire ainsi que le sens des phrases peuvent être plus difficiles à saisir. Le chapitre suivant présente les résultats de notre étude.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre étude. En premier lieu, le portrait de chacun des élèves ainsi que leurs perceptions sont exposés. Par la suite, différents extraits d'entrevues sont regroupés sous forme de tableaux afin de les comparer entre eux et finalement des figures ainsi qu'un tableau rapportent les résultats chiffrés de notre recherche.

Cette étude porte sur les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs diverses conditions d'intégration. Nous nous intéressons notamment à leur apprentissage ainsi qu'à leur intégration sociale selon les services dont ils bénéficient. Ce chapitre expose le cas des 13 élèves sélectionnés pour cette étude. Nous présentons les 13 cas distincts selon leur lieu de scolarisation et leur âge afin qu'il soit plus évident de bien les distinguer. Ainsi, les quatre élèves scolarisés en classe spéciale sont présentés en premier, suivis des huit élèves scolarisés en classe ordinaire. Puisqu'ils sont toujours présentés dans cet ordre, il est plus simple de les comparer par la suite.

Chacun des cas est décrit en précisant ses difficultés ainsi que ses perceptions quant à l'intégration scolaire et les services dont il est bénéficiaire. Ainsi, le portrait de l'élève selon les informations fournies par les enseignants et les intervenants, les résultats des données d'entrevue et des observations effectuées sont exposés. Dans ce chapitre, les résultats d'entrevue de chacun des élèves ainsi que certains extraits significatifs sont présentés. Par la suite, un tableau du portrait général de l'élève ainsi que ses perceptions face à son intégration scolaire sont exposés. Ce tableau fait la synthèse des réponses données lors de l'entrevue quant aux apprentissages et à l'intégration sociale de chacun des élèves (méthodologie qualitative). Nous nous sommes inspirée de Miles et Huberman (2003) pour la construction de nos 13 tableaux, afin que les données présentes dans chaque case exposent un résumé de ce que la chercheuse a recensé lors de l'entrevue avec les élèves de notre échantillon.

Dans un deuxième temps, les résultats des 13 élèves sont regroupés et présentés sous forme de figures et de tableaux afin de bien mettre en relation les éléments de réponse de l'échantillon en entier et de les comparer. Il est donc plus évident de formaliser les données afin de les rendre explicites et compréhensibles, tout en permettant de traiter les résultats des élèves ensemble et séparément.

4.1 Portrait et perceptions des 13 élèves de notre échantillon

La présentation de ces 13 portraits nous permet d'atteindre notre premier objectif de recherche, soit de déterminer, selon les perceptions des élèves, les conditions et les modèles de service favorables aux apprentissages et à l'intégration sociale des élèves en difficulté d'apprentissage.

4.1.1 Le cas de Marc

Marc est un élève de dix ans, scolarisé dans une classe spéciale comprenant neuf élèves. Il est évalué comme ayant un trouble envahissant du développement ainsi que des difficultés d'apprentissage. Au niveau des mathématiques, il est considéré en troisième année

et a des difficultés en résolution de problèmes. Quant au français, il est considéré en deuxième année et selon son enseignante, il lit bien, il a un bon débit de lecture, mais sa compréhension et l'organisation de ses idées sont difficiles. Il est médicamenté pour sa concentration et son attention. Marc est un élève qui participe bien en classe et qui est vaillant, mais peut facilement être déconcentré. Il nous a notamment dit en entrevue que sa classe était calme et peu nombreuse et qu'il appréciait être scolarisé dans un petit groupe : «[...] c'est plutôt facile à réfléchir et planifier.» Il nous a également mentionné qu'une classe ordinaire située juste au-dessus l'empêchait parfois de se concentrer : «Des fois on entend des *boums* au-dessus, des chaises. J'arrive pas à me concentrer vraiment.» Il nous a cependant dit qu'il aimerait être scolarisé dans une classe ordinaire pour avoir plus d'amis, mais que le travail qui y est fait semble plus difficile.

Il est bien accepté par ses pairs en classe et par les élèves des autres classes spéciales. Ses difficultés ne semblent pas le gêner devant ses pairs : «Non, personne rit de moi parce que j'ai de la difficulté en classe.» Cependant, son acceptation est difficile de la part des élèves des classes ordinaires et il ne se mêle pas à ceux-ci, il reste donc avec les élèves qui proviennent de classe spéciale de communication. Il nous a mentionné qu'il ne côtoyait pas les élèves de classe ordinaire : «Parce qu'ils ne veulent pas jouer avec moi, parce qu'on ne se connaît pas.» Marc reçoit les services en classe de la part de l'orthophoniste et de l'ergothérapeute (une heure aux deux semaines) en plus de la présence de la technicienne en éducation spécialisée (TES) à raison de dix heures par semaine. Cette technicienne intervient auprès de lui en mathématique : «Des fois elle fait ce que l'on doit faire dans les mathématiques. Des fois on fait des centaines»; ainsi qu'en français : «Elle [TES] m'aide sur les textes pour après répondre aux questions». Marc n'a jamais reçu d'aide de l'orthopédagogue en classe ni à l'extérieur de la classe afin de contrer à ses difficultés. Les interventions effectuées en classe sont adaptées à son niveau (enseignement personnalisé). L'enseignante utilise donc un langage simple, un débit plus lent, la répétition, les exemples, la manipulation, les pictogrammes et parfois le travail d'équipe en coopération. Il nous a fait savoir qu'il aimait recevoir de l'aide autant de son enseignante que de la TES, mais qu'il recevait plus d'aide de la part de son enseignante, car elle était plus souvent présente en

classe. «Parce que [enseignante] m'aide presque tout le temps. [...] parce que des fois elle me dit de relire mes phrases. Elle explique les mots. [...] ça m'aide.»

Pendant l'observation, Marc était très concentré sur son travail, a posé des questions et participait activement aux interrogations de son enseignante. Il écoutait les consignes, se servait du modèle et des conseils de son enseignante et était encouragé par celle-ci afin de poursuivre l'activité. Il a également montré son travail à quelques amis qui étaient intéressés à ce que Marc leur expliquait.

Tableau 4.1

Le cas de Marc

Portrait de l'élève		
Nom : Marc	Âge : 10 ans	Difficulté : Raisonnement mathématique et compréhension
Classe : Spéciale, communication		Diagnostic : TED
Niveau : Français 2 ^e année Mathématique 3 ^e année		Adaptation : Enseignement personnalisé
Services reçus		
Orthophoniste : 1h aux 2 semaines		TES : 10h par semaine
Ergothérapeute : 1h aux 2 semaines		Médication : Oui, pour l'attention
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Enseignant
Meilleur endroit propice aux apprentissages : En classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne sais pas
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui, plus d'amis Non, plus dérangeant		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, moins dérangeant Non, moins d'amis
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, plus d'amis Non, plus difficile		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, calme Oui, ami avec toute la classe
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes spéciales		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.2 Le cas de Louis

Louis est un élève de 11 ans, diagnostiqué comme ayant un trouble envahissant du développement et un déficit de l'attention. Il a donc des difficultés d'apprentissage et est considéré en troisième année pour les notions de mathématique et en deuxième année pour ce qui est du français. Il est scolarisé en classe spéciale de neuf élèves. Selon son enseignante, la résolution de problèmes est difficile pour Louis ainsi que la compréhension. Il lit bien, mais il fait face à de nombreux bris de compréhension. De plus, il est médicamenté pour sa concentration et son attention. Louis est un garçon anxieux, rapide, nerveux et ne prend pas le temps de raisonner pendant une tâche. Ainsi, selon son enseignante, il fait beaucoup de travaux, mais les fait sans réfléchir. Louis participe bien en classe, est vaillant, a un bon comportement, est discipliné et organisé. L'enseignement est personnalisé pour les besoins des neuf élèves de la classe. Louis bénéficie du service d'une TES à raison de dix heures par semaine. Il rencontre également une heure aux deux semaines, l'orthophoniste et l'ergothérapeute en classe. Selon son enseignante, Louis ne joue pas avec les autres élèves des classes ordinaires et se tient principalement avec les amis de sa classe. Étant donné son déficit de l'attention, Louis peut facilement être distrait : «Euh, ça m'arrive des fois. Euh, quand j'écoute mon professeur.» Il nous a également dit qu'il apprécie être scolarisé dans une classe spéciale «parce que ça crie moins fort.» Louis nous explique que sa classe est plus calme qu'une classe ordinaire et qu'ils sont moins d'élèves et donc qu'il y a moins de bruit. Il nous mentionne qu'être plusieurs dans une classe le dérange : «Non, parce que moi j'aime pas vraiment ça quand y'a beaucoup d'hommes, euh, de gens. Ben, parce que ça peut crier encore. Y'a trop de monde pour crier.»

Louis aime recevoir de l'aide de la part de son enseignante et de la TES. Il nous dit cependant qu'il reçoit plus d'aide de la part de la technicienne «[Enseignante] aussi, mais c'est [TES] qui m'aide le plus. Parce que [TES] aide plus les gens. Elle regarde si y'a des fautes ou pas. Elle la corrige.» Louis nous a expliqué lors de l'entrevue qu'il n'était pas gêné de recevoir de l'aide de la part de son enseignante ou des autres intervenants puisqu'il recevait toujours ces services en classe : «[...] parce que mes amis sont avec moi, ça ne me dérange pas si ils rient.»

Lors de l'observation effectuée en classe, Louis était très concentré à son travail, malgré son déficit de l'attention. De plus, il répondait aux questions de l'enseignante et était intéressé au travail de ses amis. Il a également présenté son travail à l'enseignante qui l'encourageait. Il a répondu aux exigences qui étaient demandées en plus d'entretenir une belle relation avec ses pairs.

Tableau 4.2
Le cas de Louis

Portrait de l'élève		
Nom : Louis	Âge : 11 ans	Difficulté : Raisonnement mathématique et compréhension
Classe : Spéciale communication		Diagnostic : TED et déficit de l'attention
Niveau : Français 2 ^e année Mathématique 3 ^e année		Adaptation : Enseignement personnalisé
Services reçus		
Orthophoniste : 1h aux 2 semaines		TES : 10h par semaine
Ergothérapeute : 1h aux 2 semaines		Médication : Oui, pour l'attention
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : TES
Meilleur endroit propice aux apprentissages : En classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne sais pas
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Non, trop de bruit Non, trop d'élèves		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, plus de place
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, nouvelle classe Non, trop petite classe		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, calme Oui, moins de bruit
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes spéciales		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.3 Le cas de Tom

Tom est un garçon de 11 ans, scolarisé dans une classe spéciale de neuf élèves. Il est évalué comme étant dysphasique et chemine en deuxième année pour les notions de français et en troisième année pour les mathématiques. Il comprend bien, mais il a de la difficulté à s'exprimer et à se faire comprendre. Tom est nerveux, il a également de nombreuses difficultés en écriture, mais sa compréhension est meilleure. Il est médicamenté pour son attention et sa concentration. Il bénéficie des services d'une TES en classe, à raison de dix heures par semaine. De plus, il reçoit les services de la part de l'orthophoniste et de l'ergothérapeute en classe une heure aux deux semaines. Afin de l'aider dans ses apprentissages, il bénéficie également de l'aide aux devoirs trois heures par semaine.

Tom nous a exprimé qu'il est bien dans sa classe, parce qu'il la trouve calme et silencieuse, ce qui l'aide à se concentrer pour faire des apprentissages : «Parce que dans la classe on est calme, on est bien pis personne fait de bruit.» Il nous a également mentionné que les classes ordinaires situées au-dessus de sa classe font souvent du bruit, ce qui le déconcentre. Il ajoute qu'il n'aimerait pas apprendre dans ces classes, parce qu'il y a plus d'élèves et par conséquent, plus de bruit : «Parce que quand on travaille, ils [élèves des classes ordinaires] me dérangent quand y font beaucoup de bruits comme ça.» Quant à ses apprentissages, Tom mentionne qu'il reçoit beaucoup d'aide de la part de son enseignante et de la TES. Il nous indique qu'il apprend mieux avec la TES, parce qu'elle le connaît bien et est au courant de ses difficultés : «Parce que [TES] l'année passée était dans mon autre classe, pis [enseignante] était pas là, donc ça veut dire que c'est [TES] qui m'apprend un peu plus, parce que a m'apprend beaucoup de choses.» La TES aide particulièrement Tom pour la lecture et l'écriture. Il nous a dit qu'il appréciait recevoir de ses services : «Parce que a [TES] m'apprend plus.»

Pour ce qui est de la socialisation, Tom nous a dit qu'il jouait avec des amis de la classe et d'autres classes spéciales. Il nous a mentionné qu'il jouait parfois avec des élèves des classes ordinaires à des jeux pendant la récréation et qu'ils étaient gentils avec lui. Lorsque nous lui avons demandé si le fait de recevoir de l'aide pouvait l'aider ou lui nuire à

se faire des amis, il a mentionné qu'il apprenait comment bien se comporter avec les intervenants et que cela lui facilite la tâche pour se faire des amis : «Parce que [TES] a m'aide à me faire des amis. Pour être plus gentil avec les autres et comment se porter [comporter].» Il n'hésite pas non plus à demander de l'aide à son enseignante, à une intervenante ou bien à un voisin. «Ils [ses amis] sont gentils avec moi, ils m'aident beaucoup.» Il pose des questions également à l'orthophoniste qui vient en classe : «Comme euh, ce mot-là je ne comprends pas, comme si je ne comprends pas le mot, je m'en vais l'avertir [l'orthophoniste].» Il n'a donc pas peur de la réaction des autres élèves lorsqu'il reçoit de l'aide. «Parce que si quelqu'un est pas gentil avec moi, je m'en vais les avertir dans la classe.» Il ne se sent pas stigmatisé face à ces difficultés vis-à-vis de ses pairs.

Lors de l'observation, nous avons remarqué que Tom participait et répondait aux questions de son enseignante. De plus, il travaillait bien et a réussi la tâche demandée. Il a discuté avec ses voisins et s'est remis au travail. Il a également levé la main pour poser des questions et a terminé avant les autres, il a donc lu un livre en attendant la fin de l'activité.

Tableau 4.3
Le cas de Tom

Portrait de l'élève		
Nom : Tom	Âge : 10 ans	Difficulté : Lecture, écriture et prononciation
Classe : Spéciale communication		Diagnostic : Dysphasie
Niveau : Français 2 ^e année Mathématique 3 ^e année		Adaptation : Enseignement personnalisé
Services reçus		
Orthophoniste : 1h aux 2 semaines		Ergothérapeute : 1h aux 2 semaines
TES : 10h par semaine		Aide aux devoirs : 3h par semaine
Médication : Oui, pour l'attention		
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : TES		Meilleur apprentissage avec : Enseignant
Meilleur endroit propice aux apprentissages : En classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Aide
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui, plus d'amis Non, plus dérangeant		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, beaucoup d'aide reçue de la part des amis Non, moins d'amis
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Non, plus difficile		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, calme
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes spéciales Amis des classes ordinaires		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.4 Le cas de Carl

Carl est un élève à risque de 11 ans, scolarisé dans une classe spéciale de communication de huit élèves. Carl a également un déficit de l'attention, il était médicamenté l'an passé, mais n'a pas de médication cette année. Son enseignante nous explique qu'elle voit une grande différence au niveau de son attention qui est moins soutenue et à la quantité d'interventions qu'elle doit effectuer à son égard comparativement à l'an dernier. Carl nous a même dit qu'il se trouve moins bon à l'école cette année relativement à l'an passé : «Parce que je suis moins concentré cette année. Je ne sais pas pourquoi.» Il est situé en début de

deuxième année pour les notions de français et en quatrième année pour les mathématiques. Il a également de la difficulté à se faire comprendre, puisqu'il parle très vite. Son enseignante dit que Carl est un élève brillant, mais qu'il a du retard au niveau de ses apprentissages. Son enseignante nous a mentionné que Carl a beaucoup d'amis et est accepté par ses pairs, les pairs des autres classes, mais ne se mêle pas aux élèves des classes ordinaires. Il nous a d'ailleurs nommé plusieurs de ses amis en entrevue : «À ben mon Dieu, j'en ai peut-être une cinquantaine [des amis].» Cependant, il arrive que Carl dise tout ce qu'il pense, sans retenue, ce qui peut lui causer des conflits avec des amis. Carl a des perceptions particulières à l'égard des élèves scolarisés en classe ordinaire, puisqu'il a entendu dire que certains élèves de classe ordinaire entretiennent des commentaires désobligeants à leur égard. Il nous a d'ailleurs mentionné : «C'est parce que je ne les connais pas [élèves des classes ordinaires], mais ils disent des fois que ceux en communication y sont épais, des choses de même. Je n'en connais aucun, mais je sais qu'il en a qui dit sont épais dans les classes de communication.» Carl nous a également mentionné avec fierté qu'il avait vaincu un élève de classe ordinaire lors d'une compétition d'échecs et que l'élève ayant subi une défaite ne semblait pas apprécier le fait d'avoir été vaincu par un élève d'une classe de communication.

Carl bénéficie des services de la TES à raison de cinq heures aux deux semaines ainsi que des services de l'ergothérapeute une heure aux deux semaines. La pédagogie utilisée en classe est adaptée selon les besoins et les difficultés des élèves. Son enseignante mentionne que Carl a un bon comportement en classe, mais qu'il n'est pas très attentif et est souvent lunatique. Il faut également le recentrer souvent sur son travail. Il nous a dit qu'il était parfois distrait : «Oui, parce que ça me déconcentre quand genre y'a du bruit.» Carl nous a mentionné qu'il apprenait mieux en classe : «Dans la classe, parce que c'est là que l'on fait le français et les mathématiques et les arts, sauf en anglais et en musique.» Il nous a également fait part de l'appréciation de sa classe qui lui permet de faire de meilleurs apprentissages : «Parce qu'il y a un peu de silence, pis le silence c'est calme pour me concentrer.» Il apprécie également davantage recevoir de l'aide de son enseignante que de la TES, parce qu'il mentionne que la TES n'est pas une enseignante : «Parce qu'elle [enseignante] est plus meilleure dans les affaires. Elle est plus meilleure, parce que [enseignante] ça fait plus longtemps qu'elle est professeure, pis l'autre [TES] est pas vraiment professeure.» Il apprécie

tout de même pouvoir bénéficier des services de son enseignante et de la TES : «Parce que j'ai besoin d'aide, je demande à une des deux. Ça dépend des jours. Celle-là qui est pas occupée.»

Pour ce qui est des services de l'ergothérapeute, Carl mentionne que cette aide offerte à l'extérieur de la classe lui fait parfois «manquer» des périodes agréables en classe : «Des fois elle enlève des périodes le fun. Ça dépend des fois.» Il dit toutefois que ces rencontres sont efficaces pour lui permettre d'avoir une bonne posture en classe : «Parce que je me dis que c'est bon pour mon dos. J'aime ça [l'ergothérapie], à part quand on manque des périodes le fun.» Quant aux services dont il bénéficie, Carl mentionne qu'il ne ressent aucun inconfort vis-à-vis de ses pairs : «Ça ne dérange pas, qui rient [les élèves de la classe] des choses de même, parce que tout le monde a de la misère, en mathématique, en français, ça dépend des gens.»

Lors de l'observation, Carl était très vigoureux, il participait, riait, levait la main et ne restait pas assis longtemps sur sa chaise. Son enseignante devait intervenir pour le calmer et le faire asseoir, en plus de lui répéter de prendre la parole à son tour. Il a également discuté avec ses voisins et leur a expliqué les consignes pour l'activité à faire en classe.

Tableau 4.4
Le cas de Carl

Portrait de l'élève		
Nom : Carl	Âge : 11 ans	Difficulté : Raisonnement mathématique et compréhension
Classe : Spéciale communication		Diagnostic : Déficit de l'attention et à risque
Niveau : Français 2 ^e année Mathématique 3 ^e année		Adaptation : Enseignement personnalisé
Services reçus		
Orthophoniste : 1h aux 2 semaines		TES : 5h aux deux semaines
Ergothérapeute : 1h aux 2 semaines		
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Enseignant
Meilleur endroit propice aux apprentissages : En classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Non, plus dérangent Non, plus de bruit		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, moins dérangent Oui, pas beaucoup de bruit
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, pour faire nouveaux apprentissages Non, plus difficile		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, calme, plus silencieux Oui, les apprentissages sont plus faciles
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes spéciales		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.5 Le cas de Jeffrey

Jeffrey est un élève de 11 ans, scolarisé dans une classe spéciale de communication de huit élèves. Jeffrey est évalué dysphasique et a des difficultés au niveau de la compréhension. Il nous a mentionné en entrevue qu'il avait des difficultés en français : «Ben, euh, parce que y'a des mots que je ne comprends pas pis y'a des mots que je ne sais pas ce que ça veut dire.» Il est situé en début de deuxième année pour les notions de français et en quatrième année pour les mathématiques. Selon son enseignante, son raisonnement et sa logique mathématique sont plus difficiles. La pédagogie en classe est adaptée selon les

besoins de chacun des élèves. Jeffrey a un très bon comportement en classe et est accepté par ses pairs, mais ne se mêle pas aux élèves des classes ordinaires. Il nous a tout de même mentionné qu'il lui arrivait parfois de jouer à la récréation avec un élève scolarisé en classe ordinaire. Il nous a également indiqué avoir gagné au tir à la corde contre un élève de classe ordinaire. Il ne pensait pas qu'un élève de communication comme lui pouvait être en mesure de vaincre un élève scolarisé dans une classe ordinaire. Jeffrey bénéficie du service de la TES à raison de cinq heures aux deux semaines. De plus, il rencontre l'orthophoniste individuellement une heure aux deux semaines. Il nous a mentionné qu'il appréciait ses services : «Elle travaille sur des mots «spéciaux». Elle me fait un jeu l'*Attrape mot*. Parce que y'a des mots que je ne sais pas qu'est-ce que ça veut dire, pis c'est ça que j'apprends le plus avec elle [orthophoniste].» L'ergothérapeute offre également ses services en sous-groupe à raison d'une heure aux deux semaines et Jeffrey nous a clairement indiqué qu'il aimait pratiquer divers exercices avec elle : «On fait différents exercices comme la marche du commandant, ça c'est en plein ventre, sans avancer avec les pieds.»

Jeffrey nous mentionne qu'il apprécie l'aide de son enseignante et de la TES en classe, mais qu'il préfère recevoir de l'aide de son enseignante : «Y'a des choses que je ne comprends pas pis souvent elle [enseignante] m'aide.» Il ajoute que c'est son enseignante et qu'elle est plus souvent présente pour l'aider en plus de mentionner quelques qualités : «Elle [enseignante] est fine, elle fait souvent des sorties et elle nous fait des expériences amusantes.» Quant au meilleur endroit propice aux apprentissages, Jeffrey mentionne qu'il apprend autant en classe qu'à l'extérieur de la classe avec les spécialistes : «Parce que souvent je peux avoir de l'aide dans [la] classe parce que y'a des trucs que je ne comprends pas. Et pour l'extérieur et bien, euh, avec [orthophoniste], y'a des mots que je ne comprends pas, pis a m'aide un petit peu.» De plus, il ajoute que si certains services lui sont offerts à l'extérieur de la classe, c'est parce qu'il en a réellement besoin et que c'est pour l'aider : «Ça ne me dérange pas de sortir. En réalité, si je dois y aller, c'est que je dois y aller.» Il mentionne également qu'il ne se sent pas mal à l'aise à l'égard de ses pairs lorsqu'il bénéficie de ces différents services : «Non, y'a des amis qui me connaissent, donc ils ne devraient pas rire de moi.»

Lors de notre observation réalisée individuellement avec l'orthophoniste, nous avons remarqué à quel point Jeffrey était motivé à la tâche. Il effectuait tout ce que lui demandait l'orthophoniste et posait des questions au besoin. Il se servait des stratégies enseignées par celle-ci afin de remédier à ses incompréhensions. Il se souvenait également de ce qui avait été travaillé lors de sa dernière visite et ils ont terminé la rencontre avec un jeu sur le vocabulaire que Jeffrey semblait vraiment apprécier. Aucune observation n'a permis de voir des échanges entre les pairs.

Tableau 4.5
Le cas de Jeffrey

Portrait de l'élève		
Nom : Jeffrey	Âge : 11 ans	Difficulté : Français, compréhension
Classe : Spéciale, communication	Diagnostic : Dysphasie	
Niveau : Français 2 ^e année Mathématique 4 ^e année	Adaptation : Enseignement personnalisé	
Services reçus		
Orthophoniste : Individuellement 1h aux 2 semaines		TES : 5h aux deux semaines
Ergothérapeute : En sous-groupe 1h aux 2 semaines		
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Enseignant
Meilleur endroit propice aux apprentissages : En classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Aide
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui, aide donnée à plusieurs élèves Non, moins de concentration		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, meilleure compréhension
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, plus d'amis Non, beaucoup de bruit		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, amis avec toute la classe
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes spéciales Ami d'une classe ordinaire (récréation)		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.6 Le cas de Luc

Luc est un élève de 11 ans, scolarisé en classe ordinaire, évalué dyslexique et dysorthographique. Son évaluation révèle aussi une dyscalculie attentionnelle. Il est en quatrième année, dans une classe de 22 élèves, dont 12 ont un plan d'intervention adapté. Il a doublé sa deuxième année scolaire en raison de ses nombreuses difficultés en lecture et en écriture. Luc est médicamenté avec du Concerta le matin et du Ritalin en fin de journée, pour l'aider avec sa concentration. Il nous a d'ailleurs expliqué qu'il était difficile pour lui de se concentrer en classe : «[...] parce que des fois, y'a des jours, où tout le monde arrête pas de parler, parce que y'a du monde qui niaise en arrière. [...] ça me déconcentre trop quand ça arrête pas de parler.» Il reçoit le service des deux orthopédagogues de son école à raison de quatre heures par semaine. Les trois formules orthopédagogiques sont utilisées : en classe, en sous-groupe de cinq élèves environ ainsi qu'en individuel. De plus, il bénéficie des services d'une enseignante après l'école pour l'aide aux devoirs en plus de rencontrer une orthophoniste au privé chaque semaine. Il apprécie énormément l'aide qui lui est offerte : «Parce que moi j'aime ça avoir de l'aide pour que mieux que je fasse en classe. J'accepte l'aide.» Toutefois, il préfère de loin recevoir les services de l'orthopédagogue individuellement afin de l'aider dans ses apprentissages et à sa concentration : «[...] comme ça, je comprends plus. Parce que y'a moins de personnes qui parlent en même temps, parce que pas personne parle, y'a pas personne d'autre que moi pis elle.»

Selon son enseignante et ses orthopédagogues, ses difficultés sont plus marquées en français lecture et écriture qui est encore plus difficile. Il a donc un gros retard en écriture. Une demande a été faite en février pour l'obtention d'un portable pour l'utilisation de divers logiciels. Selon les informations de son enseignante, il devrait recevoir son portable dès septembre 2009, ce qui a été confirmé lors de la rentrée scolaire en septembre de cette année. Sa résolution de problèmes et compréhension vont généralement bien selon son enseignante, puisqu'il a une bonne logique en mathématique et réussit bien en anglais. Il a un comportement exemplaire à l'école, il utilise les stratégies qui lui sont offertes, il a une grande culture générale, possède de nombreuses connaissances et il écoute beaucoup en classe. Ses parents sont très impliqués face à ses apprentissages scolaires. Lors de l'entrevue,

il nous a mentionné qu'il aimait beaucoup que son enseignante lui montre un exemple seule avec lui, à son bureau afin de l'aider à comprendre. «[Enseignante] m'aide pis a n'en fait avec moi, faque quand j'en fais un, je sais comment faire, parce qu'elle m'explique en même temps qu'elle en fait un avec moi.» L'aide individuelle semble très appréciée par Luc pour l'aider à contrer ses difficultés. Il aime également recevoir de l'aide en classe et à l'extérieur de la classe et dit ouvertement que sans cette aide, il ne réussirait pas à faire ses apprentissages scolaires : «Parce que sinon je ne comprends rien pantoute.» Il ne pose toutefois pas beaucoup de questions, mais parle beaucoup lors des périodes d'orthopédagogie en sous-groupe, il faut alors le recentrer sur sa tâche. Un travail de rééducation en lecture est fait individuellement avec une des orthopédagogues.

Malgré le fait que Luc nous ait dit qu'il avait de nombreux amis, son enseignante et ses orthopédagogues nous ont mentionné qu'il n'est pas très sociable, parle peu en classe, mais est tout de même accepté des autres. Il nous a également dit qu'il était sérieux en classe et qu'il aimait travailler en équipe : «[...] ça fait connaître d'autres personnes.» Afin de faire comprendre aux élèves de sa classe les raisons pour lesquelles il bénéficie de l'aide de la part de différents intervenants, il a voulu faire une présentation en début d'année afin de leur expliquer ses difficultés. Suite à cette explication, Luc ne voit donc pas ses faiblesses comme un handicap et mentionne que personne ne se moque de lui parce qu'il bénéficie de divers services : «[Pour que] les autres sachent qu'est-ce que j'ai. J'ai fait une présentation.» Il ne se sent donc pas gêné de recevoir de l'aide des intervenants.

Pendant l'observation réalisée en classe, avec l'orthopédagogue, nous avons remarqué que Luc était souvent lunatique, mais qu'à quelques reprises, il répondait aux questions de l'orthopédagogue et suivait ce qu'elle expliquait à toute la classe. Il semblait plus attentif lors d'explications et de dessins faits au tableau ou lorsque l'orthopédagogue montrait des images et utilisait du matériel concret plutôt que lors de l'enseignement magistral. Pendant l'activité, Luc n'a pas entretenu de contact avec ses amis. Lors de notre deuxième observation effectuée individuellement avec la deuxième orthopédagogue à l'extérieur de la classe, nous avons constaté que Luc était beaucoup plus attentif et faisait des

efforts pour réussir. Il était considérablement encouragé par l'orthopédagogue, ce qui semblait le motiver à travailler davantage.

Tableau 4.6
Le cas de Luc

Portrait de l'élève		
Nom : Luc	Âge : 11 ans	Difficulté : Français lecture et écriture
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Dyslexie, dysorthographe et dyscalculie
Niveau : 4 ^e année		Adaptation : Chaise, aide-mémoire, trottoirs d'écriture, portable à venir
Services reçus		
Orthopédagogue : En classe 1h aux 2 semaines, en DF 5h aux 2 semaines et individuellement 1h par semaine		
Orthophoniste : En privé		Support informatique : En demande
Médication : Oui, pour l'attention		Aide aux devoirs : 1h par semaine
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Enseignant
Meilleur endroit propice aux apprentissages : Extérieur de la classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Non, plus dérangeant		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, moins dérangeant Oui, plus concentré
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Non, plus déconcentré Oui, si la classe est sérieuse		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Non, plus des jeux, pas vraiment d'apprentissage Non, pour des élèves qui ont un problème
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.7 Le cas de Julie

Julie est une élève de dix ans, scolarisée dans une classe ordinaire de cinquième année comprenant 26 élèves. Selon son enseignante, Julie est une élève timide, qui ne pose pas beaucoup de questions et qui est anxieuse. Elle a des difficultés d'apprentissage

générales, mais principalement en mathématique. Sa compréhension et son raisonnement mathématique sont faibles. Julie nous a mentionné qu'elle est souvent distraite en classe, ce qui lui occasionne des bris de compréhension : «[...] surtout quand y'a beaucoup de bruit, je suis comme pas à mon affaire.» Aucune adaptation n'est offerte à Julie en classe, mis à part quelques explications supplémentaires qui lui sont parfois données. Julie a un très bon soutien à la maison, puisque sa mère est très présente pour les apprentissages de sa fille. Julie bénéficie des services de l'orthopédagogue en DF à raison de quatre heures par semaine. De plus, la TES est présente en classe huit heures par semaine. Julie reçoit aussi un service d'aide aux devoirs une fois par semaine après l'école. Selon Julie, elle apprécie tous les services qui lui sont offerts en classe et à l'extérieur de la classe, mais n'a pas vraiment de préférence quant à la personne lui prodiguant cette aide : «Dure à dire, parce qu'elles m'aident beaucoup toutes les trois [enseignante, orthopédagogue et TES].» Cependant, elle affirme qu'elle apprend mieux à l'extérieur de la classe, avec l'orthopédagogue en DF : «Ben, parce que j'ai comme plus d'écoute, parce que quand y'a trop de bruit, je ne suis pas capable de me concentrer.» Lorsqu'il est question de concentration, Julie nous indique qu'il est plus facile pour elle de faire des apprentissages en sous-groupe que dans la classe : «[...] parce que des fois, mettons dans classe, y'a beaucoup de bruit, pis j'ai de la misère à me concentrer.»

Suite à nos observations, Julie nous a mentionné qu'elle a apprécié l'activité réalisée en DF et qu'elle aime davantage cette formule plutôt que l'aide qui peut lui être prodiguée en classe. Elle nous a expliqué que le travail en sous-groupe lui permet d'obtenir plus d'aide individuelle : «Ben, parce que c'est le fun parce que on travaille, pis chacun notre tour, si on a des questions, on peut aller la [orthopédagogue] voir.» Elle nous indique également qu'elle ne sent pas mal à l'aise envers ses pairs lorsqu'elle bénéficie de divers services. «Parce qu'elles [orthopédagogue et TES] ont le droit de m'aider.»

Nos observations nous ont permis de remarquer que Julie était en panne à plusieurs reprises lors de l'activité mathématique proposée en DF. Elle n'a par contre jamais levé la main ou posé des questions. L'orthopédagogue est intervenue à plusieurs reprises pour lui donner des conseils et lui proposer des méthodes de travail efficaces. Suite à ces

encouragements, Julie a repris son travail. De plus, nous l'avons vu échanger quelques mots avec deux élèves présents lors de notre observation. Elle semblait avoir du plaisir à travailler en sous-groupe.

Tableau 4.7
Le cas de Julie

Portrait de l'élève		
Nom : Julie	Âge : 10 ans	Difficulté : Raisonnement mathématique
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Difficulté d'apprentissage
Niveau : 5 ^e année		Adaptation : Aucune
Services reçus		
Orthopédagogue : En DF 4h par semaine TES : 8h par semaine		
Aide aux devoirs : 1h par semaine		
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Orthopédagogue
Meilleur endroit propice aux apprentissages : Extérieur de la classe.		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui, permet de connaître plus d'amis		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, moins dérangent. Oui, plus concentré.
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, apprendre tout en s'amusant Non, plus déconcentré		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Non, pour des élèves pas comme les autres
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.8 Le cas de Hugues

Hugues est un élève de cinquième année de dix ans. Il est scolarisé dans une classe ordinaire de 28 élèves et est évalué dyspraxique. Selon son enseignant, le français; lecture et écriture, est la matière la plus difficile pour Hugues. C'est également ce qu'il nous a mentionné en entrevue : «Ben, [...] à mettons une lecture avec des questions, j'ai de la misère là-dedans. Euh, pis en écriture, bien écrire sans faire de faute.» Son vocabulaire est également

limité. Son enseignant ajoute qu'il réussit généralement bien les notions de mathématique. Selon les dires de son enseignant, Hugues est immature pour son âge, puisqu'il veut toujours jouer en classe et se tient avec des élèves de quatrième année et non pas avec des amis de sa classe et de son âge. Hugues nous a effectivement mentionné qu'il avait plusieurs amis, en classe et dans les autres classes de quatrième année.

Hugues bénéficie des services de l'orthopédagogue à raison de deux heures par semaine en DF. Il reçoit également les services d'aide aux devoirs une heure par semaine. Quant à l'aide qu'il reçoit, Hugues nous mentionne qu'il apprécie recevoir ces services autant par son enseignant que par l'orthopédagogue. «Parce que les deux m'apprennent des choses. Mais comme [enseignant] lui y nous apprend les math, ben [orthopédagogue] a nous apprend moins les math, mais [enseignant] lui, il nous apprend plus les deux [français et mathématique].» Il ajoute : «Ben, j'aime mieux ça recevoir de l'aide en français avec [orthopédagogue], pis j'aime mieux ça recevoir de l'aide en math de [enseignant].» Hugues apprécie l'aide qui lui est offerte en classe par son enseignant et aime le fait qu'il y ait plusieurs amis en classe pour pouvoir s'entraider. «C'est plus parce que on est plusieurs, pis [enseignant] y nous aide beaucoup dans classe. Aussi, ben, parce que des fois on travaille en équipe, comme au début de l'année on faisait des textes en équipe, pis j'apprenais des amis.»

Cependant, lorsqu'il est question d'un endroit propice à un meilleur apprentissage, Hugues nous mentionne clairement qu'il préfère travailler en sous-groupe à l'extérieur de la classe avec l'orthopédagogue : «Ben, je préfère avec [orthopédagogue] avec un petit groupe, ben pas dans classe. Ben, parce que y'a moins de bruit pis ça me concentre plus.» Il indique également qu'il peut ainsi recevoir plus d'aide individuelle de la part de l'orthopédagogue. «Oui, mais en petit groupe aussi [orthopédagogue] nous aide plus avec nous, parce que quand on est en grand groupe, a peut pas toute aider les personnes, mais quand on est mettons sept à place de vingt-huit, là elle peut nous aider pas mal chacun.»

Lors de l'observation en DF, nous avons remarqué que Hugues était concentré à la tâche et que les conseils et encouragements de la part de l'orthopédagogue l'aidaient à persévérer. Il levait également la main pour poser des questions lors de bris de

compréhension. Il utilisait les outils mis à sa disposition et corrigeait ses erreurs. Il n'a pas entretenu de relations avec les élèves présents en DF.

Tableau 4.8
Le cas de Hugues

Portrait de l'élève		
Nom : Hugues	Âge : 10 ans	Difficulté : Français lecture et écriture
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Dyspraxie
Niveau : 5 ^e année		Adaptation : Aucune
Services reçus		
Orthopédagogue : En DF 2h par semaine		Aide aux devoirs : 1h par semaine
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Orthopédagogue
Meilleur endroit propice aux apprentissages : Extérieur de la classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui, plus d'amis Oui, possibilité d'aider les autres élèves		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, moins dérangent Oui, plus concentré, plus d'aide reçue
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, avec tous tes amis Non, plus déconcentré		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, plus d'aide reçue Non, pour des élèves qui ont un problème
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.9 Le cas de Alex

Alex est un garçon de dix ans, ayant des difficultés générales d'apprentissage, scolarisé dans une classe ordinaire de 26 élèves. Selon son enseignante, Alex est timide, ne parle pas beaucoup et ne pose pas de questions. Celui-ci nous a dit qu'il est parfois gêné en classe lorsqu'il doit donner une réponse devant toute la classe et ne la sait pas : «Ben, c'est que des fois [enseignante] me pose des questions sauf que je ne le sais pas. Ça me gêne, j'aime pas ça.» Son enseignante nous a également mentionné que Alex ne participe pas beaucoup en classe et ne travaille pas bien en équipe puisqu'il parle beaucoup. Elle nous

indique également que Alex n'aime pas l'école et qu'il ne voit pas ses difficultés. Lors de l'entrevue, Alex nous a pourtant clairement mentionné qu'il avait des difficultés en français : «Parce que le français j'aime pas ça, parce que je ne suis pas très bon. C'est que mettons c'est la matière la plus poche que chu.» La pédagogie employée en classe est traditionnelle avec parfois des projets et Alex nous a dit en entrevue qu'il aimait bien travailler en équipe. Il est bien accepté par ses pairs et ils nous a indiqué qu'il lui arrivait parfois de jouer avec des élèves scolarisés en classe spéciale pendant la récréation, malgré le fait qu'il considère les élèves de classe spéciale comme étant différents de ceux scolarisés en classe ordinaire.

Alex bénéficie du service de l'orthopédagogue à raison de quatre heures par semaine en plus de l'aide de la TES offerte en classe à raison de huit heures par semaine. Alex reçoit également de l'aide aux devoirs une heure par semaine. Aucune adaptation du matériel n'est offerte pour contrer aux difficultés de Alex. Alex nous a mentionné qu'il préfère recevoir de l'aide de l'orthopédagogue à celle de son enseignante, parce qu'il comprend mieux les «trucs» que lui montrent l'orthopédagogue en sous-groupe : «Parce que [orthopédagogue] est bonne premièrement, en math, je comprends plus bien avec [orthopédagogue] qu'avec [enseignante].» Il ajoute qu'il préfère également recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe pour lui permettre une meilleure concentration : «En sous-groupe ça parle pas trop fort. C'est que des fois le bruit en classe ça me dérange, ça me déconcentre, je regarde l'heure, c'est ça.» Suite à l'observation effectuée en orthopédagogie en DF, nous avons demandé à Alex s'il avait aimé l'activité qui lui était proposée : «C'était le fun, parce qu'on était pas beaucoup, ça c'était le fun. Ça faisait pas de bruit, ça me déconcentrait pas, je travaille mieux.» De plus, il affirme ne pas être gêné par le fait de bénéficier de ces différents services : «Ça me gêne pas, parce que je sais que souvent c'est pour m'aider.»

Nos observations en DF dans un sous-groupe de deux élèves nous ont permis de remarquer que Alex est un élève qui est facilement distrait. Il ne posait pas de questions, malgré le fait qu'il était complètement bloqué sur son travail. L'orthopédagogue est intervenue à plusieurs reprises afin de le ramener à la tâche, pour lui expliquer de nouveau ainsi que pour lui montrer comment organiser ses données et avoir des méthodes de travail efficaces. Suite aux conseils reçus, Alex a pu poursuivre son travail en utilisant les trucs que

venait de lui montrer l'orthopédagogue. Il n'a pas entretenu d'échanges avec les élèves présents en DF.

Tableau 4.9
Le cas de Alex

Portrait de l'élève		
Nom : Alex	Âge : 11 ans	Difficulté : Français lecture, écriture, accords, grammaire
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Difficultés d'apprentissage
Niveau : 5 ^e année		Adaptation : Aucune
Services reçus		
Orthopédagogue : En DF 4h par semaine		TES : 8h par semaine
Aide aux devoirs : 1h par semaine		
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Orthopédagogue		Meilleur apprentissage avec : Orthopédagogue
Meilleur endroit propice aux apprentissages : Extérieur de la classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Non, parle fort Non, plus dérangeant		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, plus le fun, parle moins fort Oui, plus concentré
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Non, plus déconcentré Non, beaucoup d'élèves dans la classe		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Non, moins d'amis, perte des amis Non, pour des élèves qui ont un problème
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires Ami des classes spéciales (récréation)		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.10 Le cas de Manuel

Manuel est un élève de 11 ans, dyspraxique, scolarisé en classe ordinaire de cinquième année. Sa classe comprend 26 élèves et une TES est présente pour lui à raison de huit heures par semaine. Selon son enseignante, Manuel a de la difficulté au niveau de la prononciation, est colérique et fébrile. Il est conscient de ses difficultés, mais il lui arrive de paniquer et de faire souvent des crises : «Parce que moi, j'ai un problème de, ben, un genre

de problème que je ne connais pas, je panique souvent pis je lis pas les mots.» Dans ce cas, la TES sort de la classe avec lui et se dirige dans un autre local pour le laisser se calmer. Lorsqu'il est calme, il est beaucoup plus disposé à faire des apprentissages. Manuel nous a exprimé en entrevue qu'il aimait sortir de la classe pour éviter de faire de grosses crises de panique : «Parce que a [TES] m'aide souvent, pis quand y'a un problème on sort souvent de la classe, quand y'a un problème, faque c'est ça. Ben, je suis correct, je trouve que c'est correct, comme ça je ne vais pas pogner la panique.» Manuel a des difficultés plus marquées en français, mais se débrouille plutôt bien en mathématique. Il mentionne qu'il est parfois stressé en classe parce qu'il ne connaît pas la réponse et il a donc peur de ne pas réussir sa cinquième année : «Parce que je rate beaucoup mes récitations, parce que je suis stressé. J'étudie, mais des fois je suis trop stressé, faque des fois je suis pas capable de les faire. Je suis sûr que je passe pas mon année.» Il bénéficie donc du service orthopédagogique offert à l'extérieur de la classe en DF à raison de quatre heures par semaine. Selon l'orthopédagogue, Manuel est gentil et sérieux lorsqu'il travaille avec elle en sous-groupe. Il rencontre également la psychologue de l'école pour gérer ses troubles de comportement et ses crises.

Manuel nous a mentionné qu'il ne se sentait pas gêné de recevoir de l'aide en classe et à l'extérieur de la classe, puisque cette aide lui permet de mieux comprendre et ainsi de limiter ses crises de panique. «Parce que je trouve ça le fun qu'a [TES] m'aide, comme ça j'aurai pas de problèmes.» Il nous indique que la TES le calme, ce qui l'aide par la suite à faire des apprentissages. De plus, il nous explique que la technicienne en classe ainsi que l'orthopédagogue aident également les autres élèves, alors il ne se sent pas «étiqueté» quant à ses difficultés face à ses pairs : «Je n'ai pas peur des réactions des autres, elles [TES et orthopédagogue] aident aussi les autres.» Pour ce qui est du service en orthopédagogie, Manuel affirme qu'il préfère recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe, comme c'est le cas maintenant, comparativement à en classe comme c'était au début de l'année : «Je préfère qu'a [orthopédagogue] sorte en sous-groupe, surtout à l'extérieur, j'aime ça. Ça m'aide.» Manuel possède quelques amis et il nous a indiqué qu'il côtoyait un élève scolarisé en classe de communication pendant les récréations, et ce, même s'il considère que ces élèves ont des problèmes : «[...] je ne sais pas comment le dire, y'ont des problèmes.»

Lors de l'observation effectuée en DF dans un sous-groupe de six élèves, Manuel était souvent distrait. L'orthopédagogue l'interpellait pour le ramener à la tâche ou pour lui faire verbaliser ses blocages et ainsi mieux progresser par la suite. De plus, elle a organisé son cahier d'écriture afin qu'il soit plus facile pour Manuel de comprendre et de faire le travail demandé. Lorsque l'orthopédagogue était occupée avec un élève, nous avons remarqué que Manuel n'hésitait pas à poser des questions à ses pairs. Il obtenait donc les informations nécessaires à sa compréhension.

Tableau 4.10
Le cas de Manuel

Portrait de l'élève		
Nom : Manuel	Âge : 11 ans	Difficulté : Français lecture et écriture et prononciation
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Dyspraxie
Niveau : 5 ^e année		Adaptation : Aucune
Services reçus		
Orthopédagogue : En DF 4h par semaine TES : 8h par semaine		
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : TES
Meilleur endroit propice aux apprentissages : En classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui, beaucoup d'amis Non, plus de chance de faire des crises		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, plus concentré Non, moins d'amis
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui plus d'amis Oui, plus d'aide reçue de la part des amis		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, plus d'aide reçue Non, moins d'amis Non, pour des élèves qui ont un problème
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires Ami d'une classe spéciale (récréation)		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.11 Le cas de Étienne

Étienne est un élève dyslexique et dysorthographique de 11 ans, scolarisé dans une classe ordinaire de cinquième année comprenant 28 élèves. Selon son enseignant et ses orthopédagogues, Étienne a de très grandes difficultés en français lecture et écriture. Ses dictées sont d'ailleurs adaptées selon ses besoins. Plusieurs adaptations sont aménagées pour lui en classe afin de contrer à ses difficultés, particulièrement un portable, un dictionnaire électronique, un microphone, des écouteurs en plus d'un crayon-lecteur. Étienne utilise beaucoup son portable en classe afin de réaliser plusieurs travaux et une de ses orthopédagogues nous a mentionné qu'il était très habile avec celui-ci pour se débrouiller : «Si on compte juste cette année, pis qu'on recule dans le temps, je n'avais pas mon portable, pis c'était plus difficile, là cette année j'ai mon portable, pis je commence à me stabiliser, à être plus dans la moyenne.» Il bénéficie de divers services à l'école notamment de deux formules orthopédagogiques offertes par deux orthopédagogues, deux fois par semaine en dénombrement flottant ainsi qu'individuellement une fois par semaine. De plus, il rencontre une orthopédagogue en privé à raison de deux fois par mois. Ses parents sont très impliqués dans la réussite de leur enfant.

Quant à ses apprentissages, Étienne nous a fait part qu'il aimait bien recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe, parce qu'il y avait moins de personnes qui parlent et qui dérangent, ce qui aide à sa concentration ainsi qu'à ses apprentissages. «Ben moi, le local ça dérange pas vraiment, mais quand y'a personne qui dérange vraiment, là, j'apprends mieux.» Il nous a malgré tout dit qu'il aimait mieux recevoir de l'aide en sous-groupe que de l'aide individuelle parce que s'il ne comprend pas ce qui est demandé, il peut se fier sur les autres élèves : «Parce que des fois, si je ne connais pas la réponse, les autres ils vont la connaître, y vont le dire, pis là je vais comme comprendre après.» Il avoue par contre que le fait d'être seul avec l'orthopédagogue lui permet de bien progresser : «Euh, avec [orthopédagogue] je suis tout seul, faque ça marche, pis a m'aide tout le temps, elle est tout le temps à côté de moi pour m'aider, elle n'est pas avec les autres.»

Son enseignant nous a mentionné que Étienne fait parfois le clown en classe, qu'il aime faire rire et qu'il est bien accepté, mais qu'il ne veut pas être «étiqueté» par ses difficultés. Étienne nous a dit en entrevue qu'il n'avait pas peur de la réaction des autres élèves lorsqu'il reçoit de l'aide ou utilise divers outils pédagogiques : «Parce que je suis comme tout le monde, je ne suis pas parfait, j'ai besoin d'aide, j'ai même plus de difficultés que les autres avec ma dyslexie, c'est plus normal que les professeurs vont plus m'aider.» Il apprécie également l'aide qu'il reçoit de ses amis lorsqu'il ne comprend pas bien et que son enseignant est occupé : «Ben des fois, si je ne comprends pas totalement, je peux le demander à mes amis. Des fois quand il [enseignant] est ben occupé pis y'a une longue file, je demande à mes amis à côté de moi.» Selon les dires de son enseignant, Étienne manque de maturité, a de la difficulté à se prendre en main et est parfois désorganisé avec son matériel. C'est pourquoi il a souvent besoin d'aide en classe pour le ramener à la tâche.

Nous l'avons d'ailleurs remarqué pendant l'observation réalisée en classe. Son enseignant et l'orthopédagogue lui posaient régulièrement des questions pour l'aider à rester concentré sur le travail demandé. Lors de notre deuxième observation effectuée individuellement en orthopédagogie, Étienne avait oublié son matériel et était parfois distrait malgré le fait qu'il était seul à seul avec l'orthopédagogue. Nous avons observé qu'il était cependant moins lunatique qu'à la première observation. Les observations nous ont également permis de remarquer que Étienne avait beaucoup de difficultés en lecture et écriture, mais que le travail qui est fait en rééducation avec lui, permet de le faire progresser et de le préparer pour sa sixième année. Aucune relation amicale n'a été relevée lors des deux observations.

Tableau 4.11
Le cas de Étienne

Portrait de l'élève		
Nom : Étienne	Âge : 11 ans	Difficulté : Français lecture et écriture
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Dyslexie et dysorthographe
Niveau : 5 ^e année		Adaptation : Portable, crayon-lecteur, dictionnaire électronique et microphone
Services reçus		
Orthopédagogue : En DF 2h par semaine, individuellement 1h par semaine et en privé		
Support informatique : Oui		Aide aux devoirs : 1h par semaine
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Orthopédagogue
Meilleur endroit propice aux apprentissages : Extérieur de la classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui, plus d'amis pour aider Non, moins d'apprentissages		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, plus d'apprentissages Oui, moins de personnes qui parlent
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, plus d'amis Oui, si la classe est sérieuse Non, plus dérangeant		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, plus d'aide reçue Non, pour des élèves pas comme les autres
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.1.12 Le cas de Caroline

Caroline est une élève de 11 ans, en sixième année, scolarisée dans une classe ordinaire de 26 élèves dont cinq élèves ont des plans d'intervention adaptés à leurs besoins. Selon son enseignante, elle est une élève avec de grandes difficultés d'apprentissage, autant en français qu'en mathématique. Son faible raisonnement mathématique ainsi que l'organisation de texte en écriture lui causent beaucoup de difficultés. Caroline est timide et a un bon comportement. Sa timidité fait en sorte qu'elle ne pose pas souvent de questions en classe. Elle nous a mentionné que le simple fait de travailler en petits groupes lui permettait de se sentir plus à l'aise et d'oser prendre la parole plus souvent : «[...] je trouve que je suis

moins timide pis que si je dis quelque chose de faux, ou quelque chose dans le genre, ben que, je ne vais pas, ben vu que je suis timide, je ne vais pas me sentir mal si je bafouille.» Elle nous a également dit qu'elle était gênée de se prononcer devant sa classe, de peur de se tromper et ainsi montrer qu'elle a des difficultés : «[...] je suis gênée, pis ben surtout quand je suis en avant, même pour expliquer des choses, ou faire un calcul au tableau, je suis nerveuse, je n'aime pas ça.»

L'an dernier, ainsi que jusqu'à décembre 2008, Caroline bénéficiait du service de l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe en dénombrement flottant. Dans l'école étudiée, les services orthopédagogiques sont offerts à l'intérieur de la classe à raison de deux heures par semaine. Caroline nous a mentionné lors de l'entrevue qu'elle appréciait davantage la formule à l'extérieur de la classe, puisqu'elle obtenait plus d'aide de cette façon et ainsi avait une attention plus soutenue tout au long de la leçon; «Ben, au début de l'année je la voyais en petit groupe, pis là on est rendu toute la classe. Ça me manque, ben des fois, parce que je regarde beaucoup la classe, pis là je tombe dans la lune.» Caroline nous a également fait part qu'elle préfère recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe, parce qu'elle se sent moins gênée de participer ou de poser des questions, parce qu'il y a d'autres élèves qui vivent des difficultés comme elle : «[...] il y a plein d'autres qui ne comprennent pas, faque là ben, elle [orthopédagogue] réexplique plus. Pis je me sens plus capable de lever ma main pis de participer plus.» Son orthopédagogue nous a mentionné que Caroline est souvent déstabilisée lorsqu'elle ne connaît pas la réponse, ou fait des erreurs devant la classe. Elle a peu confiance en elle.

Pour l'aider dans ses apprentissages, Caroline a de l'aide aux devoirs avec une intervenante après l'école, à raison d'une heure par semaine et apprécie grandement l'aide qui lui est offerte : «Ben, c'est sûr qu'avec mon aide aux devoirs ça m'aide beaucoup là.» Elle nous a également mentionné qu'elle se sent bien dans ce local et que c'est l'endroit où elle fait les meilleurs apprentissages. Caroline nous a fait part qu'elle avait peur que certains groupes d'amis ne l'acceptent pas parce qu'elle a plus de difficultés qu'eux, alors pour elle, le fait de recevoir de l'aide la gêne tout de même un peu. Lors de l'entrevue, elle mentionne que ses amis la questionnaient parfois lorsqu'elle rencontrait l'orthopédagogue

individuellement et que cela la gênait : «Quand je suis toute seule oui, un peu [gênée], parce qu'après ça mes amis me posent beaucoup de questions. Je leur dis que ce n'est pas de leurs affaires.» Cependant, elle nous dit que l'orthopédagogue aide à avoir de meilleures notes, à avoir plus de facilité en classe et donc selon elle, aide à se faire des amis. Malgré le fait qu'elle soit timide, elle a beaucoup d'amis et est acceptée par ses pairs.

Lors de l'observation effectuée en classe avec la présence de l'orthopédagogue, nous avons remarqué que Caroline était très calme, gardait continuellement une position d'écoute, faisait le travail demandé, mais demeurait silencieuse. Nous notons cependant que Caroline suivait, puisqu'elle a été capable de répondre aux questions de l'orthopédagogue qui l'interpellait. Elle n'a entretenu aucun échange avec ses amis pendant notre observation.

Tableau 4.12
Le cas de Caroline

Portrait de l'élève		
Nom : Caroline	Âge : 11 ans	Difficulté : Français et mathématique
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Difficultés d'apprentissage
Niveau : 6 ^e année		Adaptation : Lecture adaptée, dictionnaire Eurêka
Services reçus		
Orthopédagogue : En classe 1h par semaine Aide aux devoirs : 1h par semaine		
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Enseignant		Meilleur apprentissage avec : Enseignant
Meilleur endroit propice aux apprentissages : Extérieur de la classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Aide
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Non, moins d'aide reçue Non, plus dérangeant		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, moins dérangeant Oui, plus concentré Oui, moins gênant
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Oui, permet de voir les élèves encore plus faibles que soi Non, plus déconcentré		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Oui, rythme d'apprentissage plus lent Oui, plus d'aide reçue Non, rejet des pairs
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Oui

4.1.13 Le cas de Francis

Francis est un élève de 12 ans, scolarisé en sixième année dans une classe ordinaire de 26 élèves. Il est dyslexique, dysorthographique et a également été diagnostiqué comme faisant de la dyscalculie. Selon son enseignante et l'orthopédagogue, ses difficultés sont principalement en français. Il a donc des lacunes en lecture, écriture et structure de phrases. Son enseignante nous a mentionné qu'il n'y avait pas d'adaptation particulière offerte à Francis, parce qu'il est tout de même capable de s'adapter, de suivre et de réussir en classe. Francis nous a fait part en entrevue qu'il se comparait aux autres élèves de sa classe et qu'il

s'apercevait qu'il a plus de difficulté en français : «À comparer aux autres de la classe. Ben eux y lisent vite, mais moi vu que je suis dyslexique, j'ai un peu des arrêts de temps en temps.» Pour contrer ses difficultés, Francis utilise un portable en classe comprenant des logiciels aidant pour ses difficultés en français. Un service en orthopédagogie est offert en classe deux fois par semaine en plus de deux rencontres par semaine individuellement. Ces séances préparent Francis pour le secondaire tout en l'aidant avec la structure de phrases. L'orthopédagogue lui a même fait un coffre à outils personnel pour le secondaire qu'il apprécie et qu'il utilise souvent en classe.

Francis nous a dit qu'il préfère recevoir de l'aide à l'extérieur de la classe plutôt qu'en classe parce qu'il y reçoit plus d'aide, est plus concentré parce que l'orthopédagogue est spécialement présente pour lui et non pour un grand groupe d'élèves : «Ben, j'aime plus ça à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe. Car elle est plus avec moi qu'avec les autres.» Il mentionne qu'il apprend également mieux avec l'orthopédagogue qu'avec son enseignante : «Parce que ça m'aide [l'orthopédagogie] dans mon français, pis j'ai de la misère en français. C'est plus le fun de faire du français avec [orthopédagogue] qu'avec [enseignante].» Il a ajouté qu'il est plus amusant d'apprendre avec l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe qu'en classe : «On [Francis et un autre élève en DF] lui a demandé [à l'orthopédagogue] de le faire tout en s'amusant et c'est ça qu'a fait, pis cé plus le fun de le faire quand qu'on s'amuse [...] parce qu'en même temps on s'amuse.»

Malgré ses difficultés, Francis est un élève sociable et a beaucoup d'amis. Il nous a fait part qu'il ne se sentait pas gêné de recevoir de l'aide à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe et que de toute façon il n'est pas le seul en difficulté dans la classe : «Ben, quand ils m'aident, ben ils m'aident, pis quand [orthopédagogue] est en classe, elle ne va pas juste aider moi, elle va aider tout le monde, pis [enseignant] la même chose.» Cependant, il ajoute qu'il ne pose pas souvent de questions lorsqu'il ne comprend pas, il préfère écouter les questions des autres élèves et attendre la réponse de son enseignant :

[...] j'écoute aussi quand d'autres élèves vont poser des questions, moi je ne comprends pas la question, mais je ne me lève pas, pis lui pose la même question au prof, pis là quand qu'a y parle, les autres ils se taient, ils font environ presque tous ça, ils écoutent, moi j'écoute, faque je n'ai pas besoin de me lever.

Pour ce qui est de la socialisation, Francis nous mentionne que le fait de bénéficier des services de l'orthopédagogue n'a pas d'impact sur les amis. «Ben, ça, ça, non, je trouve pas, ben ça pas rapport avec les amis. Je ne pense pas que parce que je vais aller voir [orthopédagogue] ils vont devenir mes amis ou ne plus être mes amis.»

Nous avons constaté une grande différence au niveau de l'attention pour Francis lors de l'observation en classe avec la présence de l'orthopédagogue et lors de la séance individuelle d'orthopédagogie à l'extérieur de la classe. Nous constatons que Francis ne semblait pas réellement suivre pendant l'activité présentée en classe. Son enseignante et l'orthopédagogue ont dû l'interpeller afin de le ramener à la tâche. Il a cependant été en mesure de répondre correctement aux questions posées. Il n'a pas entretenu d'échanges avec ses amis pendant notre observation. Quant à son attention et sa participation lors de l'orthopédagogie individuellement, elles étaient beaucoup plus soutenues. Francis était attentif, sérieux, se servait de son coffre à outils et faisait le travail demandé. Il recevait également beaucoup d'encouragements de la part de l'orthopédagogue.

Tableau 4.13
Le cas de Francis

Portrait de l'élève		
Nom : Francis	Âge : 11 ans	Difficulté : Français, lecture, écriture et compréhension
Classe : Ordinaire		Diagnostic : Dyslexie, dysorthographe et dyscalculie
Niveau : 6 ^e année		Adaptation : Portable et coffre à outils
Services reçus		
Orthopédagogue : En classe 2h par semaine et individuellement 2h par semaine		
Support informatique : Oui		
Médication : Oui, pour l'attention		Aide aux devoirs : 1h par semaine
Apprentissage		
Reçoit plus d'aide de : Orthopédagogue		Meilleur apprentissage avec : Orthopédagogue
Meilleur endroit propice aux apprentissages : Extérieur de la classe		Intervenant aide ou nuit à se faire des amis : Ne change rien
Intégration sociale		
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe : Oui apprend tous en même temps Oui, plusieurs amis Non, moins d'aide reçue		Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe : Oui, peut plus s'exprimer Oui, plus concentré Oui, moins gênant
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire : Non, moins d'attention reçue Oui, entouré d'amis		Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale : Non, pour des élèves qui ont un problème Non, pour des élèves pas comme les autres
Amitié : Amis de la classe Amis des autres classes ordinaires		Peur de la réaction des autres lorsque reçoit de l'aide : Non

4.2 Extraits d'entrevue qui présentent les perceptions de tous les élèves de l'échantillon au sujet des apprentissages et de l'intégration sociale

Le tableau 4.14 présente les résultats obtenus auprès de tous les élèves de notre échantillon et permet de mettre en relation les perceptions recueillies. Ce tableau expose les réponses des élèves quant à leur apprentissage et leur intégration sociale. Le regroupement des résultats présentés dans ce tableau permet d'analyser et de comparer les réponses des élèves quant à leurs conditions d'intégration tel que visé par notre deuxième objectif de

recherche. Le tableau suivant permet donc d'établir des comparaisons entre les 13 cas en plus de repérer les relations entre les variables de notre étude (Miles et Huberman, 2003). En plus d'indiquer les deux types de scolarisation à l'intérieur du tableau, les élèves scolarisés en classe spéciale sont distingués de ceux scolarisés en classe ordinaire par la double ligne horizontale présente dans le tableau 4.14.

Tableau 4.14
Perceptions de tous les élèves de l'échantillon

Élèves		Reçoit plus d'aide de :	Meilleur apprentissage avec :	Meilleur endroit propice aux apprentissages :	Intervenant aide ou nuit à se faire des amis :	Amitié	Peur de la réaction des autres lorsque reçoit aide :
Classes spéciales	Marc	Enseignant	Enseignant	Classe	Ne sais pas	Amis classe +	Non
	Louis	Enseignant	TES	Classe	Ne sais pas	Amis classe +	Non
	Tom	TES	Enseignant	Classe	Aide	Amis classe+ +ordinaire	Non
	Carl	Enseignant	Enseignant	Classe	Ne change rien	Amis classe +	Non
	Jeffrey	Enseignant	Enseignant	Classe	Aide	Amis classe+ +ordinaire	Non
Classes ordinaires	Luc	Enseignant	Enseignant	Extérieur classe	Ne change rien	Amis classe +	Non
	Julie	Enseignant	Orthopédagogue	Extérieur classe	Ne change rien	Amis classe +	Non
	Hugues	Enseignant	Orthopédagogue	Extérieur classe	Ne change rien	Amis classe +	Non
	Alex	Orthopédagogue	Orthopédagogue	Extérieur classe	Ne change rien	Amis classe + + spéciale	Non
	Manuel	Enseignant	TES	Classe	Ne change rien	Amis classe + + spéciale	Non
	Étienne	Enseignant	Orthopédagogue	Extérieur classe	Ne change rien	Amis classe +	Non
	Caroline	Enseignant	Enseignant	Extérieur classe	Aide	Amis classe +	Oui
	Francis	Orthopédagogue	Orthopédagogue	Extérieur classe	Ne change rien	Amis classe +	Non

Légende : Amis Classe + = Amis de la classe en plus d'amis des autres classes du même niveau de la cascade de services

Amis classe + + ordinaire ou spéciale = Amis de la classe en plus d'amis des autres classes du même niveau de la cascade

de services et en plus d'un ou des amis provenant d'un niveau différent de la cascade de services (classes ordinaires ou spéciales)

Nous voyons ainsi que la plupart des élèves, soit dix (77 %) mentionnent qu'ils reçoivent plus d'aide de la part de leur enseignant que des intervenants (orthopédagogue et TES). Nous remarquons qu'en ce qui a trait à l'aide reçue, les élèves en classe spéciale mentionnent généralement recevoir plus d'aide de la part de leur enseignant comparativement à tout autre intervenant. Un seul élève sur les cinq scolarisés en classe spéciale a mentionné recevoir plus d'aide de la part de la TES. Quant aux élèves scolarisés en classe ordinaire, six ont rapporté recevoir plus d'aide de la part de leur enseignant et seulement deux indiquent l'orthopédagogue. Nous voyons donc que l'enseignant semble être la personne prodiguant le plus d'aide selon les perceptions des élèves de notre échantillon.

En ce qui a trait aux apprentissages, sept élèves (54 %) indiquent recevoir un meilleur apprentissage avec les intervenants. Encore une fois, un seul élève scolarisé en classe spéciale mentionne bénéficier d'un meilleur apprentissage avec la TES et les quatre autres indiquent leur enseignant. En ce qui concerne les élèves scolarisés en classe ordinaire, six indiquent bénéficier d'un meilleur apprentissage de la part des intervenants (orthopédagogue et TES) et seulement deux élèves mentionnent leur enseignant. Selon les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage, nous constatons qu'ils semblent bénéficier de meilleurs apprentissages de la part des intervenants.

La majorité des élèves, soit sept (54 %), indiquent que l'extérieur de la classe est un endroit plus propice à de meilleurs apprentissages. Les élèves en classe spéciale ont cependant tous indiqué la classe comme endroit le plus propice aux apprentissages. Par contre, sept élèves scolarisés en classe ordinaire indiquent que l'extérieur de la classe est un meilleur endroit pour effectuer des apprentissages. Seulement un élève de classe ordinaire n'est pas de cet avis et considère que la classe est le lieu idéal. Il est possible de remarquer que les perceptions des élèves indiquent généralement que l'extérieur de la classe est un endroit propice aux apprentissages comparativement à l'intérieur de la classe.

Quant à l'intégration sociale, diverses perceptions ont été recueillies. Nous remarquons que huit élèves (62 %) indiquent que les intervenants n'aident pas ou ne nuisent pas à se faire des amis, que trois élèves (23 %) considèrent que les intervenants aident à se

faire des amis et seulement deux élèves (15 %) ne savent pas si les intervenants peuvent aider ou nuire à se faire des amis. Les perceptions des élèves montrent donc que les intervenants n'affectent pas ou n'ont pas vraiment d'impacts sur leurs relations amicales.

Au niveau des amitiés, neuf élèves (69 %) indiquent entretenir des liens avec des amis de leur niveau de la cascade de services. Seulement quatre élèves (31 %), deux scolarisés en classe ordinaire et deux scolarisés en classe spéciale entretiennent des relations amicales ensemble. Les résultats montrent que les élèves de classe ordinaire n'entretiennent pas vraiment de relations avec leurs pairs scolarisés dans des classes spéciales et inversement. Leurs principaux liens d'amitié se créent donc dans leur propre classe ainsi qu'avec des amis provenant de classes situées au même niveau de la cascade de services.

En ce qui a trait aux réactions des pairs à l'égard des services reçus par les élèves de notre échantillon, nous constatons majoritairement que douze élèves (92 %) ne semblent pas avoir peur de la réaction des autres élèves. Seulement un élève (8 %) a mentionné se sentir «étiqueté» lorsqu'il bénéficie des services qui lui sont offerts. Ainsi, selon les perceptions recueillies, les élèves ne se sentent pas stigmatisés par le fait de bénéficier de services offerts à différents niveaux de la cascade de services.

Les tableaux 4.15 et 4.16 exposent les perceptions des élèves de notre échantillon quant à leur intégration sociale. Ces tableaux présentent des extraits d'entrevue réalisée auprès de chacun des élèves qui permettent de bien saisir leur point de vue quant à leurs conditions d'intégration. Leurs perceptions sont parfois partagées, c'est pourquoi la présentation d'extraits d'entrevue s'avère être une méthode efficace afin de bien discerner les perceptions de chacun. Ces tableaux permettent d'exposer ce que les élèves pensent de la scolarisation dans un grand groupe comparativement à un petit groupe en plus de connaître leur opinion sur les classes ordinaires et spéciales. Nous avons ciblé les perceptions favorables (Fav) des élèves ainsi que leurs perceptions défavorables (Défav) afin de les représenter dans les tableaux. De cette façon, il est possible de remarquer que les élèves ont parfois plusieurs perceptions pour une même condition d'intégration. Ainsi, nous pouvons comparer leurs réponses par les tableaux qui présentent les perceptions des 13 élèves de notre

échantillon. Les tableaux 4.15 et 4.16 suivants présentent les extraits d'entrevue des élèves de notre échantillon quant à leur intégration sociale vécue dans divers contextes d'apprentissage et d'intégration. Les données sont présentées en s'inspirant des modèles de matrices de Miles et Huberman (2003).

Afin de recueillir les perceptions des élèves quant à leur appréciation des apprentissages effectués en petit groupe ainsi qu'en grand groupe, nous leur avons posé diverses questions en lien avec la taille de la classe, soit la quantité d'élèves s'y retrouvant. Les questions d'entrevue suivantes nous ont permis d'obtenir ces données : *«Apprends-tu mieux en classe avec [enseignant de la classe] ou avec [intervenant] en classe?» «Préfères-tu recevoir de l'aide à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe?» «Aimes-tu apprendre dans un grand groupe?» «Aimes-tu apprendre dans un petit groupe?» «Est-ce que ça te dérange qu'il y ait plusieurs élèves dans ta classe?» «Es-tu distrait parfois? À quel moment?» «Avec qui?» «Quand?» «Aurais-tu préféré rester en classe?» «Aurais-tu préféré sortir de la classe?»* Plusieurs questions d'approfondissement nous ont donné la possibilité de recueillir plusieurs perceptions de la part des élèves quant à leurs apprentissages effectués dans un petit et un grand groupe. Le tableau 4.15 suivant présente ces résultats. La double ligne horizontale sépare également les élèves scolarisés en classe spéciale de ceux scolarisés en classe ordinaire.

Tableau 4.15
Extraits d'entrevue quant aux apprentissages réalisés dans divers contextes

Élèves		Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe :	Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe :
Classes spéciales	Marc	Fav : «Parce que c'est beaucoup plus qu'un ami.» Défav : «Parce que je n'arrive pas à travailler et à me concentrer.»	Fav : «J'arrive à me concentrer.» Défav : «Parce que pour les jeux, on aura pas beaucoup de personnes.»
	Louis	Défav : «Non, parce que moi j'aime pas vraiment ça quand y'a beaucoup d'hommes, euh, de gens.» Défav : «Y'a trop de monde pour crier.»	Fav : «Parce qu'il y a beaucoup de place.»
	Tom	Fav : «[...] pis une plus grosse classe c'est de un à douze amis.» Défav : «Parce que quand on travaille, ils me dérangent quand y font beaucoup de bruits comme ça.»	Fav : «Des fois mes amis m'aident et des fois l'enseignante.» Défav : «Dans un petit groupe, c'est pas beaucoup d'amis.»
	Carl	Défav : «Oui nombreux, au moins 21 élèves [...].» Défav : «[...] à moins qu'il y en ait trois qui pètent sa coche en même temps, ça pourrait être dérangeant.»	Fav : «Oui, pour me concentrer.» Fav : «[...] parce qu'il n'y a pas beaucoup de bruit.»
	Jeffrey	Fav : «Et ben, parce que ça peut aider les autres, pis ça peut aider à moi aussi.» Défav : «[...] puis quand je suis dans un grand groupe, ben souvent on comprend pas.»	Fav : «Parce que je comprends mieux. Parce qu'il y a moins d'élèves.»
Classes ordinaires	Luc	Défav : «Parce que comme ça je ne suis pas vraiment concentré sur mon travail. [...] parce que je suis déconcentré par n'importe quoi, par n'importe quel bruit, pis je suis plus agité que d'habitude.»	Fav : «Parce que ça me concentre mieux parce que ça parle moins.» Fav : «Oui, parce que comme ça je comprends plus. Parce que y'a moins de personnes qui parlent en même temps [...].»
	Julie	Fav : «Quand y'a plus de monde on peut connaître plus de personnes.»	Fav : «Ben, parce que j'ai comme plus d'écoute, parce que quand y'a trop de bruit, je ne suis pas capable de me concentrer.»
	Hugues	Fav : «Ben, avec les autres, on apprend plein de choses.» Fav : «Parce que c'est le fun de connaître d'autres personnes, pis ça nous change des fois, à mettons on aide l'autre, pis l'autre nous aide.»	Fav : «Ben, parce que y'a moins de bruit pis ça me concentre plus.» Fav : «Ben, c'est sûr on est moins, ça nous aide plus à nous concentrer pis euh, c'est ça.»

Suite du Tableau 4.15
Extraits d'entrevue quant aux apprentissages réalisés dans divers contextes

Élèves		Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe :	Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe :
Classes ordinaires	Alex	<p>Défav : «Des fois ça parle souvent en classe, trop fort. C'est que des fois ça me dérange, ça me déconcentre, je regarde l'heure, c'est ça.»</p> <p>Défav : «Ben ça déconcentre, parle fort, c'est ça. Ben ça dépend aussi des élèves, des élèves qui dérangent pas, pas trop.»</p>	<p>Fav : «Ça parle pas trop fort C'est plus le fun pis ça parle moins fort.»</p> <p>Fav : «Je peux me concentrer très facilement, y'a rien pour me déranger autour, ça fait calme, pis le prof va beaucoup me demander de l'aide, est-ce que t'as besoin d'aide?»</p>
	Manuel	<p>Fav : «Parce que dans un grand groupe je peux demander de l'aide des fois à ceux qui sont là.»</p> <p>Fav : «Parce que ça m'aide à faire mon travail quand je veux.»</p> <p>Défav : «[...] je peux pagner la panique.»</p>	<p>Fav : «En dehors de classe parce que, moi je ne suis pas entouré d'amis, pis je suis un peu plus calme.»</p> <p>Défav : «Pas tellement, y'a pas beaucoup de personnes, c'est pas très le fun.»</p>
	Étienne	<p>Fav : «Ben, des fois si je ne comprends pas totalement, je peux le demander à mes amis faque si le professeur est encore en train de parler, faque si je lève la main, le professeur va pas me nommer, parce que yé encore en train d'expliquer, je peux le demander à un de mes amis, pis là il m'explique.»</p> <p>Fav : «Ça me dérange pas, parce que je suis pas mal habitué d'apprendre dans un grand groupe.»</p> <p>Défav : «Parce que des fois, juste un petit bruit en classe et je suis distrait. Parce que des fois ça niaise, pis là t'apprends pas.»</p>	<p>Fav : «Peut-être que c'est mieux parce que y'a moins de monde qui parle.»</p> <p>Fav : «J'aime mieux ça qu'en grand groupe. Parce que des fois ça niaise, pis là t'apprends pas.»</p>
	Caroline	<p>Défav : [...] c'est quand qui faut que je fasse une exposition, j'ai peur, je tremble tellement je suis gênée, pis ben surtout quand je suis en avant, même pour expliquer des choses, ou faire un calcul au tableau, je suis nerveuse, je n'aime pas ça.»</p>	<p>Fav : «[...] parce que je suis moins portée à aller dans la lune, faque c'est le fun. Pis des fois je comprends mieux quand je suis en petit groupe que si je serais dans la classe.»</p> <p>Fav : «Oui, ben parce que je trouve que je suis moins timide pis que si je dis quelque chose de faux, ou quelque chose dans le genre, ben que, je ne vais pas, ben vu que je suis timide, je ne vais pas me sentir mal si je bafouille.»</p> <p>Fav : «Ben, c'est plus, il y a plein d'autres qui ne comprennent pas, faque la ben, [orthopédagogue] réexplique plus. Pis je me sens plus capable de lever ma main pis de participer plus.»</p>
	Francis	<p>Fav : «Ben, parce qu'on est plein d'amis pis on apprend les mêmes choses en même temps.»</p> <p>Défav : «Parce que [enseignante] elle ne peut pas être plus avec moi qu'avec les autres.»</p>	<p>Fav : «Parce que c'est plus intime pis je peux mieux comprendre ce que [orthopédagogue] explique.»</p> <p>Fav : «Ben, car on peut plus s'exprimer que dans un grand groupe. Pis a peut plus porter son attention sur toi et pas sur toute la classe.»</p>

Nous remarquons que les réponses des élèves varient quel que soit le niveau du système en cascade où ils cheminent. Certains indiquent une réponse favorable ainsi qu'une défavorable quant à l'apprentissage dans un grand groupe ou un petit groupe. Quelques élèves ont par contre une perception favorable ou défavorable bien campée. Nous constatons que les élèves ont des perceptions plutôt défavorables envers l'apprentissage effectué dans un grand groupe. Moins de perceptions favorables envers les apprentissages réalisés en grand groupe ont été recueillies auprès des élèves. Ces résultats indiquent que l'apprentissage dans un grand groupe présente plus d'inconvénients que d'avantages selon les perceptions des élèves. Nous remarquons que les élèves scolarisés en classe ordinaire et spéciale ont tous plus de perceptions défavorables que de favorables envers l'apprentissage effectué dans un grand groupe. Quant aux réponses plutôt défavorables, les élèves ont mentionné que le fait d'être plusieurs engendre plus de bruit, ce qui nuit à la concentration. De plus, la gêne devant un grand groupe ou encore la faible quantité d'aide reçue ont également été évoquées comme perceptions défavorables de l'apprentissage dans un grand groupe. Les élèves mentionnent notamment que la présence de plusieurs élèves en classe est parfois dérangement ce qui nuit à leurs apprentissages. Un élève nous a d'ailleurs indiqué qu'il apprenait mieux lorsque le climat de classe était calme : «[...] j'aime ça quand personne nous dérange.» Les perceptions favorables à l'apprentissage dans un grand groupe évoquées par les élèves sont le fait qu'ils sont plusieurs élèves en classe et donc qu'il y a plus de relations amicales et d'échanges entre les pairs.

Pour ce qui est de l'appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe, les élèves scolarisés en classe ordinaire et spéciale ont majoritairement des perceptions favorables. Ils indiquent que le climat est beaucoup plus propice à la concentration ainsi qu'aux apprentissages puisque moins d'élèves sont présents. De plus, les élèves indiquent recevoir plus d'aide en petit groupe, être moins gênés et plus d'être portés à participer et à s'exprimer davantage. Un élève indique que le petit groupe est favorable aux apprentissages puisque ce contexte permet d'aider plusieurs élèves en difficulté en même temps : «En petit groupe, parce que [orthopédagogue] l'explique à tout le monde. Parce que des fois on est rendu à la même place en mathématique, faque [orthopédagogue] a peut nous expliquer toute la même page.»

Un autre élève ajoute : «Ben, parce que c'est le fun parce que on travaille, pis chacun notre tour, si on a des questions, on peut aller la [orthopédagogue] voir.» Quant aux perceptions plutôt défavorables de l'apprentissage dans un petit groupe, quelques élèves ont indiqué qu'il n'y avait pas beaucoup d'amis dans ces conditions. Nous remarquons que la majorité des élèves ont des perceptions favorables à l'égard des apprentissages effectués dans un petit groupe.

Nous remarquons qu'il y a peu de différences entre les perceptions des élèves scolarisés en classe ordinaire comparativement aux perceptions de ceux scolarisés en classe spéciale quant à leur appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe ainsi que dans un petit groupe. La majorité des élèves préfèrent réaliser leurs apprentissages dans un petit groupe, peu importe où ils sont scolarisés dans le système en cascade. Le tableau 4.15 suivant présente les résultats de notre étude quant à l'intégration sociale des élèves vécue dans diverses conditions d'intégration.

Les réponses des élèves quant à leurs apprentissages nous permettent également d'obtenir des données sur leur intégration sociale. C'est pourquoi nous avons encore une fois eu recours aux diverses questions d'entrevues afin de recueillir les perceptions favorables (Fav) et défavorables (Défav) des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leur intégration sociale vécue dans diverses conditions d'intégration. Les questions suivantes nous ont permis d'obtenir les résultats présentés dans le tableau 4.16 : *«Aimerais-tu recevoir de l'aide dans une autre classe, d'une autre façon, avec un autre groupe d'élèves?» «Donne-moi des suggestions?» «Aimerais-tu apprendre dans une classe [Ordinaire]?» «Aimerais-tu apprendre dans une classe [Communication]?» «En terminant, décris-moi la classe idéale pour bien apprendre l'an prochain?»* Nous présentons le tableau 4.16 suivant qui expose les perceptions des élèves de notre échantillon. Les élèves scolarisés en classe spéciale sont toujours distingués de ceux scolarisés en classe ordinaire par la double ligne horizontale.

Tableau 4.16
Extraits d'entrevue quant à l'intégration sociale vécue dans diverses conditions d'intégration

Élèves		Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire :	Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale :
Classes spéciales	Marc	Fav : «Ben, pour avoir des nouveaux amis.» Défav : «Non, parce que [...] ça va plus être dur.»	Fav : «Parce que c'est plutôt facile à réfléchir et planifier.» Fav : «[...] pis les amis de ma classe sont toute mes amis.»
	Louis	Fav : «Oui, parce que ça serait nouveau de changer de classe.» Défav : «Non, parce que ça serait trop petit. Parce que y'a trop de monde dans la classe.»	Fav : «Oui, parce que ça crie moins fort.»
	Tom	Défav : «Les autres classes, ils font du travail dur, mais moi je n'aime pas ça le travail dur.»	Fav : «Parce que dans la classe on est calme, on est bien pis personne fait de bruit.»
	Carl	Fav : «Parce que j'apprendrais des choses nouveaux.» Défav : «Parce que ça serait apprendre des choses plus dure.»	Fav : «Parce que il y a un peu de silence, pis le silence c'est calme.» Fav : «Parce que souvent, les affaires sont plus faciles.»
	Jeffrey	Fav : «Ben euh, ça ne me dérangerait pas d'être plus nombreux dans la classe, je pourrais apprendre à les connaître.» Défav : «Parce que y'a du bruit que j'aime pas pis que j'aimerais pas ça avoir.»	Fav : «Parce que l'on apprend plein de choses, pis c'est le fun de voir tous ses amis.»
Classes ordinaires	Luc	Fav : «[...] parce que des fois y'a des jours, ou tout le monde arrête pas de parler, pis y'a des jours où tout le monde est sérieux [...] parce que ça parle moins.» Défav : «Parce que ça me déconcentre trop quand ça arrête pas de parler.»	Défav : «Non, parce que là bas, c'est plus du jouage, pis moi je veux plus apprendre.» Défav : «[...] je les trouve différents parce que leur façon de parler, parce que y'on un problème, [...] sont nés comme ça, avec un problème.»
	Julie	Fav : «Dans ma classe, j'aime ça être avec plein de personnes. Parce que des fois y'a des choses qu'on apprend pis on s'amuse en même temps.» Défav : «[...] parce que des fois, mettons dans classe, y'a beaucoup de bruit, pis j'ai de la misère à me concentrer.»	Défav : «Je ne le sais pas, je ne leur parle pas vraiment, ils sont différents.»
	Hughes	Fav : «C'est plus parce que on est plusieurs, pis [enseignant] y nous aide beaucoup dans classe.» Défav : «Ben, quand c'est en petit groupe, ça concentre plus, pis ça t'aide plus, qu'avec [enseignant en classe] vu que t'es en petit groupe.»	Fav : «[...] ils ont plus d'aide, oui sont toujours à peu près sept, six.» Défav : «Ben, j'aime mieux être avec des personnes normales [...] y'ont un problème.»

Suite du Tableau 4.16
Extraits d'entrevue quant à l'intégration sociale vécue dans diverses conditions d'intégration

Élèves		Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire :	Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale :
Classes ordinaires	Alex	Défav : «Ben, ça parle trop fort, ça déconcentre, des fois ça veut comme, comme [élève de la classe], ça me déconcentre, parce qu'il fait des niaiseries.» Défav : «On est beaucoup dans la classe.»	Défav : «Ça me tente pas d'être là, c'est tout.» Défav : «Ben des fois je trouve qu'ils ont des problèmes.»
	Manuel	Fav : «Je trouve que je suis correct dans ce groupe-là, j'ai assez d'aide.» Fav : «Parce que tu n'es pas seul t'as tes amis autour de toi pour des fois demander de l'aide.»	Fav : «[...] ben t'as plus d'aide.» Défav : «On serait pas beaucoup, pis j'aimerais pas ça être avec des communication. [...] t'as moins de monde autour de toi, t'as une plus petite classe.» Défav : «Ils ont un problème de de, je ne sais pas comment le dire y'ont des problèmes.»
	Étienne	Fav : «[...] parce que je suis bien dans ma classe, parce que tous mes amis sont là, sont dans même classe, dans la classe que je suis.» Fav : «Oui, mais ça me dérange pas qu'il aille plus de monde, tant que c'est silence, tant qu'ils ne dérangent pas, ça me dérange pas.» Défav : «Ben des fois quand c'est en classe, quand je suis à côté de quelqu'un pis là je demande de l'aide à [enseignant], ben là il va comme répondre à la place de [enseignant], ou à ma place, pis j'aime un peu moins ça.»	Fav : «Ils ont plus d'aide, je sais qu'il y a une classe de communication qui ont deux professeurs.» Défav : «Parce que je ne suis pas comme les communications. Ben la plupart c'est des ceux qui sont excités un peu, qui prennent du Ritalin, qui ont plus de misère à comprendre, dans ce genre-là.»
	Caroline	Fav : «Parce que c'est le fun d'avoir d'autre monde, il y en a qui sont plus faciles que moi, qui ont plus de facilité que moi, mais c'est le fun qu'il y aille ceux qui fassent plus de difficultés. Je suis comme entre les deux.» Fav : «Parce que c'est le fun de ne pas être toute seule, des fois je ne suis pas toute seule à ne pas comprendre, faque c'est plus le fun.»	Fav : «[...] j'aurais plus d'aide, pis j'irais plus à mon rythme.» Défav : «Ben, parce que je pense que je me sentrais plus mal. Ben, il me semble que je serais rejetée par mes amis qui ont plus de facilité que moi.»
	Francis	Fav : «Parce que j'aime être en groupe. Parce que moi je suis quelqu'un qui aime ça être entouré de personnes.» Défav : «Quand mes amis risent. Ben, là quand mes amis risent, pis moi je suis tout seul qui écoute, pis là tout le monde niaise. Pis là un moment donné je tombe distrait pis je pars dans la lune.»	Défav : «Je ne le sais pas, ils ont un problème.» Défav : «Ben, je trouve qu'ils ne sont pas comme les autres.»

Les élèves mentionnent comme apports positifs que l'apprentissage dans une classe ordinaire permet de créer de nouveaux liens avec des amis, d'obtenir également de l'aide de leur part, d'être entouré d'amis et de comparer leurs forces et faiblesses avec leurs pairs. Quant aux perceptions plutôt défavorables de l'apprentissage dans une classe ordinaire, les élèves indiquent qu'il y a parfois beaucoup de bruit parce que les élèves de la classe sont dérangeants ce qui nuit à la concentration et aux apprentissages. Ils ajoutent que le travail qui y est fait est plus difficile et qu'il y a trop d'élèves dans ces classes.

Les élèves qui mentionnent que l'apprentissage dans une classe spéciale est favorable, indiquent comme raison que ce type de classe est calme puisqu'il y a peu d'élèves, qu'il y a plus d'aide offerte, que les apprentissages sont plus faciles, ce qui permet de travailler à un rythme plus lent et mieux adapté à leurs besoins ainsi que d'obtenir une meilleure concentration. Quant aux perceptions plutôt défavorables de l'apprentissage dans une classe spéciale, les élèves mentionnent que ces classes sont principalement réservées pour les élèves qui ont un problème et qui ne sont pas comme les autres. Ils ajoutent qu'il y a moins d'amis dans ces classes, étant donné qu'elles sont peu nombreuses, qu'il y a plus de place pour les jeux que pour l'apprentissage et certains élèves ont mentionné se sentir rejetés par leurs pairs s'ils apprenaient dans ces classes.

Un aspect qu'il nous semble important de souligner est que nous constatons que les élèves scolarisés en classe spéciale n'ont pas mentionné d'apports négatifs aux apprentissages faits dans une classe spéciale. Nous rappelons que ces élèves de classe spéciale n'ont jamais été scolarisés en classe ordinaire. Ils ont cependant apporté des précisions quant à leurs perceptions à la fois positives et négatives de l'appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire. Quant aux élèves scolarisés dans une classe ordinaire, en plus d'avoir mentionné des apports positifs, ils ont tout de même apporté des perceptions négatives quant à leur appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire. Ils ont cependant clairement mentionné plusieurs perceptions négatives de leur appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale, et ce, sans n'y avoir jamais été scolarisés.

Finalement, selon les résultats obtenus par rapport à l'appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe comparé à un petit groupe, les élèves indiquent que l'apprentissage dans un grand groupe permet d'entretenir plusieurs relations amicales et d'obtenir de l'aide de la part des amis. Par contre, les apprentissages dans un grand groupe sont parfois plus difficiles étant donné le bruit et la quantité d'élèves en classe. L'apprentissage dans un petit groupe est favorable selon les réponses recueillies, puisqu'il est fait dans un environnement plus calme et plus propice à une meilleure concentration étant donné le nombre restreint d'élèves. Cependant, peu d'amis sont présents dans les petits groupes. Pour ce qui est de l'apprentissage dans les classes ordinaires comparativement aux classes spéciales, les élèves mentionnent qu'ils perçoivent les apprentissages dans la classe ordinaire comme plus difficiles étant donné le bruit et la quantité d'élèves qui s'y trouvent, mais qu'il y a beaucoup d'amis ce qui aide à entretenir des relations sociales. L'apprentissage en classe spéciale est favorable sur certains points, notamment pour le calme qui y règne, ce qui permet une meilleure concentration et sur l'aide qui y est offerte. Par contre, peu d'amis sont présents dans ces classes et elles sont souvent désignées comme étant des classes pour les élèves ayant des problèmes.

4.3 Fréquence d'apparition des perceptions de tous les élèves de l'échantillon au sujet des apprentissages et de l'intégration sociale

Les figures 4.1 à 4.6 illustreront quantitativement les données obtenues de façon à discerner les éléments de réponses de notre échantillon. Chacune des figures sera commentée afin de clarifier les résultats obtenus. Les figures 4.1 à 4.6 présentent les données recueillies concernant les perceptions des élèves de l'échantillon portant sur leur contexte d'apprentissage et leur intégration sociale. Ces données sont présentées en pourcentage afin de mieux représenter les résultats obtenus suite aux entrevues. Van der Maren (1996) indique que la représentation graphique des données permet au chercheur de mettre en évidence certains résultats en tenant compte de la visibilité de son schéma, de son esthétique de présentation, de son rapport figure-fond ainsi que de sa lisibilité aux yeux des lecteurs. De ce

fait, il sera plus évident de visualiser les résultats et de les comparer en regardant les pourcentages indiqués.

Afin de connaître les perceptions des élèves quant à la personne leur prodiguant le plus d'aide, nous leur avons posé différentes questions. Ces questions nous ont permis de réellement cibler la personne qui apporte le plus d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire ou spéciale. Cette personne pouvait être l'enseignant ou un intervenant (l'orthopédagogue, la TES, l'orthophoniste ou l'ergothérapeute). Les questions d'entrevue suivantes nous ont permis de recueillir les perceptions des élèves quant à l'aide reçue : «*Qui t'aide le plus à l'école?*» «*Qui t'aide le plus en mathématique?*» «*Qui t'aide le plus en lecture?*» «*Qui t'aide le plus en écriture?*» De plus, certaines réponses ont été élaborées par les élèves, ce qui nous a permis de mieux saisir leurs perceptions à l'égard de la personne leur prodiguant le plus d'aide. Le tableau 4.1 présente ces résultats.

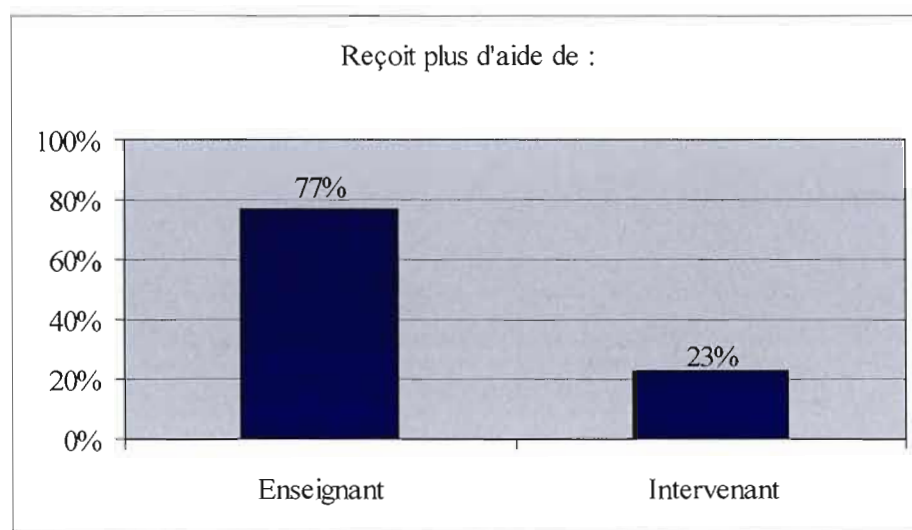


Figure 4.1 Aide aux apprentissages

La figure 4.1 indique que la majorité des élèves de notre étude, soit dix (77 %), ont mentionné qu'ils recevaient plus d'aide de la part de leur enseignant et seulement trois élèves (23 %) ont indiqué recevoir plus d'aide de la part des intervenants. Le pourcentage des intervenants a été déterminé par un élève qui a indiqué l'orthopédagogue (8 %) et par deux

autres qui ont mentionné la TES (15 %) comme étant les personnes leur prodiguant le plus d'aide. La figure 4.2 suivante présente les résultats de l'étude quant aux meilleurs apprentissages effectués avec l'enseignant ou les intervenants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons recueilli les perceptions des élèves quant aux meilleurs apprentissages effectués avec l'enseignant ou un intervenant (orthopédagogue, TES, orthophoniste ou ergothérapeute). Afin d'obtenir ces perceptions, nous avons questionné les élèves lors de l'entrevue avec les questions suivantes : «*Pour t'aider dans tes apprentissages à l'école, préfères-tu recevoir de l'aide de ton enseignant, de [intervenant] ou de quelqu'un d'autre?*» «*De qui préfères-tu recevoir de l'aide?*» «*Aimes-tu recevoir de l'aide de [enseignant et intervenant] en classe?*» «*Aimes-tu recevoir de l'aide de [intervenant] à l'extérieur de la classe?*» «*Aurais-tu mieux compris avec [enseignant]?*» «*Aurais-tu mieux compris avec [intervenant]?*» De plus, plusieurs sous-questions permettaient d'approfondir davantage les perceptions des élèves.

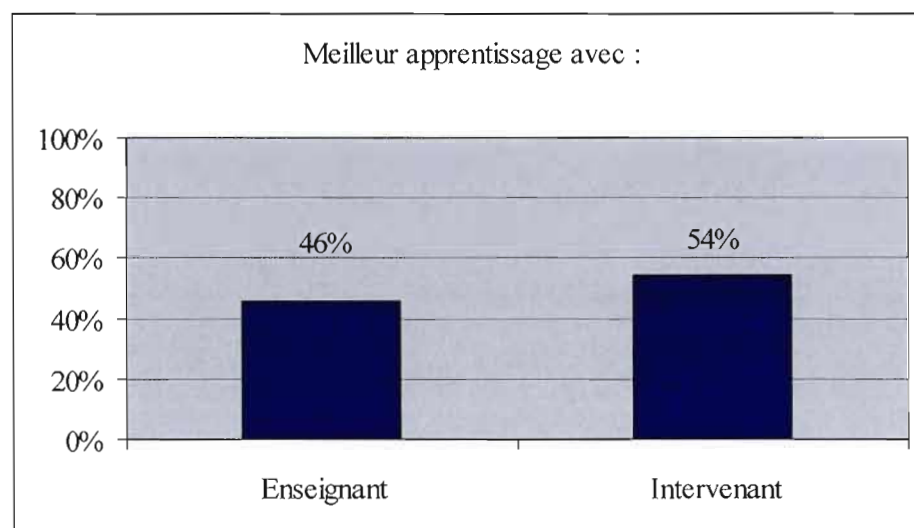


Figure 4.2 Meilleur apprentissage

Pour ce qui est de leurs perceptions quant à la personne leur permettant de faire de meilleurs apprentissages, la figure 4.2 indique que sept élèves (54 %) ont mentionné qu'ils apprenaient mieux avec les intervenants et six (46 %) indiquent recevoir un meilleur apprentissage avec leur enseignant. Dans le 54 % des intervenants, il faut savoir que cinq

élèves ont mentionné l'orthopédagogue (39 %) et deux élèves la TES (15 %). La figure suivante présente les résultats de l'étude quant au meilleur endroit propice aux apprentissages. Nous présentons la figure 4.3 suivante qui expose les perceptions des élèves de notre échantillon quant au meilleur endroit propice aux apprentissages.

Dans le but de recueillir les perceptions des élèves à l'égard de l'endroit le plus propice aux apprentissages, nous les avons questionnés en entrevue à l'aide de certaines de ces questions : «Aurais-tu aimé être seul avec [intervenant]?» «Aurais-tu préféré rester en classe?» «Aurais-tu préféré sortir de la classe?» «Préfères-tu recevoir de l'aide à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe?» «Pourquoi?» «Que fait [enseignant, intervenant] en classe?» «Que fait [intervenant] à l'extérieur de la classe?» «Où te sens-tu bien à l'école?» «Où te sens-tu le mieux à l'école?» Ces questions nous ont donné la possibilité d'obtenir des données très intéressantes à l'égard du meilleur endroit propice aux apprentissages.

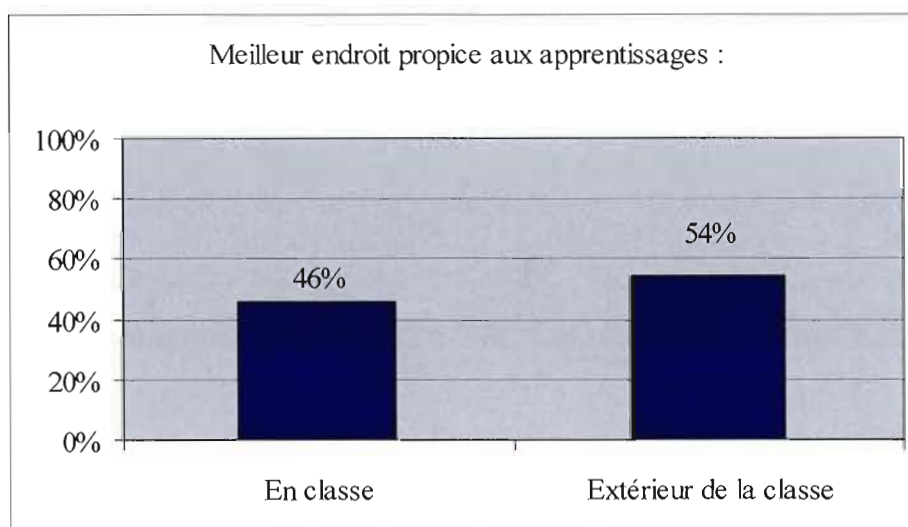


Figure 4.3 Endroit propice aux apprentissages

La figure 4.3 présente les résultats de l'étude quant aux perceptions qu'ont les élèves du meilleur endroit propice aux apprentissages. Les avis des élèves étaient partagés, mais sept (54 %) d'entre eux ont indiqué que l'extérieur de la classe était préférable comme localisation pour de meilleurs apprentissages comparativement à la classe, où six élèves (46 %) ont

indiqué préférer cet endroit. Nous présentons la figure 4.4 qui indique les perceptions des élèves quant aux services reçus par les intervenants et son rapport aux relations amicales.

Les relations sociales des élèves sont très importantes à l'école, c'est pourquoi nous avons questionné les élèves afin de déterminer si les intervenants les aident ou ne les aident pas à se faire des amis. Nous avons cherché à savoir si les services offerts par des intervenants à divers niveaux de la cascade de services avaient un impact sur les relations sociales des élèves de notre échantillon. Nous avons été en mesure de recueillir leurs perceptions à l'aide de ces questions d'entrevue : «*Ce qui t'aide le plus à te faire des amis : rencontrer [intervenant] en classe ou à l'extérieur?*» «*Pourquoi?*» «*Es-tu gêné parfois?*» «*À quel moment?*» «*Avec qui?*» «*Quand?*» «*Poses-tu des questions à [enseignant, intervenant] en classe?*» «*Poses-tu des questions à [intervenant] à l'extérieur de la classe?*» L'entrevue a été réalisée afin de recueillir diverses perceptions en apportant certaines sous-questions permettant ainsi aux élèves de développer davantage leurs idées.

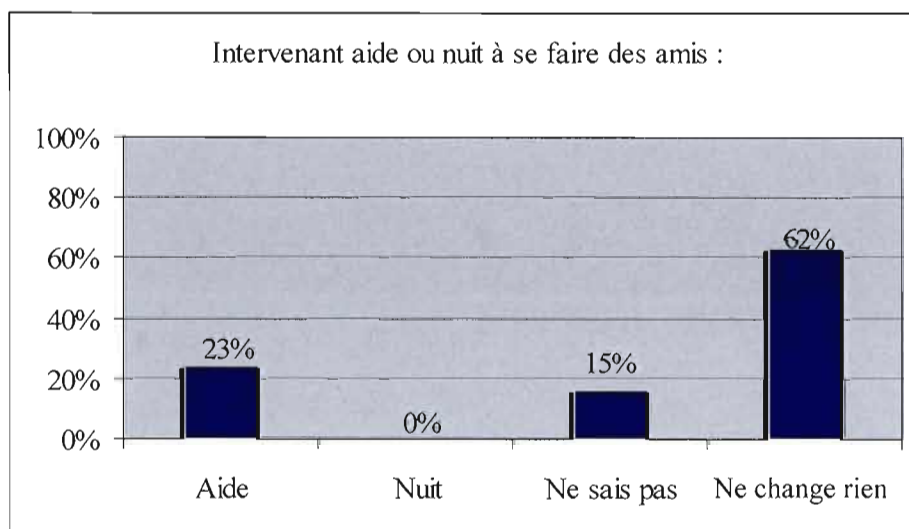


Figure 4.4 Intervenant et son influence sur les amitiés

Quant à savoir si les intervenants aident ou n'aident pas à se faire des amis, les perceptions des élèves étaient divisées. La figure 4.4 présente les différents résultats obtenus et indique que trois élèves (23 %) mentionnent que les intervenants aident à se faire des amis. Aucun élève n'a indiqué que le fait de recevoir de l'aide de la part d'un intervenant était

nuisible à leur socialisation et deux élèves (15 %) ne pouvaient dire si l'aide d'un intervenant était aidante ou nuisible. La majorité des élèves, soit huit (62 %), ont tout de même mentionné que le fait de bénéficier de l'aide d'un intervenant ne changeait rien à leurs réseaux d'amitiés. La figure 4.5 suivante expose les relations amicales des élèves de notre échantillon.

Nous avons posé diverses questions aux élèves de notre échantillon concernant leurs relations sociales afin d'obtenir des données sur leurs réseaux d'amitiés. Les questions suivantes nous ont permis d'obtenir leurs perceptions à cet effet : *«Qui sont tes amis?» «Où les as-tu connus?» «Avec qui joues-tu à la récréation?» «Avec qui dînes-tu le midi?» «Où te fais-tu le plus d'amis?» «Où te fais-tu le plus d'amis à l'école?» «Ce qui t'aide le plus à te faire des amis?» «À qui parles-tu pour résoudre des conflits?» «À qui peux-tu te confier?»* Plusieurs questions ont été élaborées afin de savoir si les élèves entretenaient des relations amicales avec des amis de leur classe seulement ou également avec les autres classes du même niveau de la cascade de service. De plus, nous avons été en mesure de déterminer si les élèves entretenaient seulement des relations avec les élèves scolarisés dans le même niveau de la cascade de services (amis de la classe et amis des autres classes du même niveau de la cascade de services) ou s'ils entretenaient également des liens d'amitié avec des élèves scolarisés dans des conditions d'intégration différentes des leurs (amis classes spéciales ou ordinaires). Ces questions nous ont permis de déterminer si les élèves entretenaient des relations sociales avec des élèves cheminant dans un niveau du système en cascade différent du leur.

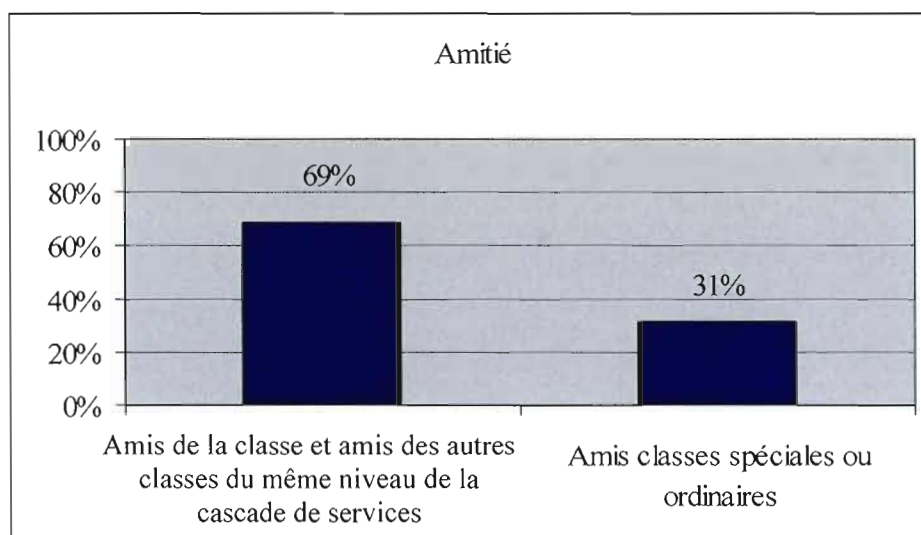


Figure 4.5 Relations amicales

Pour ce qui est de la dispersion des amis, la figure 4.5 indique que les élèves ne se mêlent pas vraiment et restent avec les élèves scolarisés dans les mêmes classes. Ainsi, il est possible de remarquer que neuf élèves (69 %) ont des amis principalement dans leur classe et dans celles de leurs mêmes conditions d'intégration. Quelques élèves, soit quatre (31 %), nous ont tout de même mentionné avoir des amis dans leur classe et dans celles de leurs conditions d'intégration en plus d'entretenir des relations dans les classes qui présentent des conditions d'intégration différentes. Ainsi, deux élèves scolarisés en classe spéciale entretiennent des relations avec des élèves des classes ordinaires et inversement. Ces relations amicales (31 %) se traduisent par des jeux qui ont lieu durant les récréations uniquement. La figure 4.6 indique s'il y a présence ou non de stigmatisation des élèves à l'égard des services dont ils bénéficient.

Finalement, nous avons recueilli les perceptions des élèves quant à la possibilité de stigmatisation de ceux-ci causée par les services dont ils bénéficient. Afin d'obtenir ces résultats, nous avons questionné les élèves participants sur les aspects suivants : «*As-tu peur des réactions des autres élèves lorsque [enseignant] ou [intervenant] t'aide?*» «*Pourquoi?*» «*Préfères-tu recevoir de l'aide à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe?*» «*Es-tu gêné parfois?*» «*À quel moment?*» «*Avec qui?*» «*Quand?*» «*Pourquoi?*» Les réponses des élèves

nous ont permis de réellement déterminer s'ils se sentent ainsi «étiquetés» par le fait de se faire offrir de l'aide peu importe à quel niveau de la cascade de services.

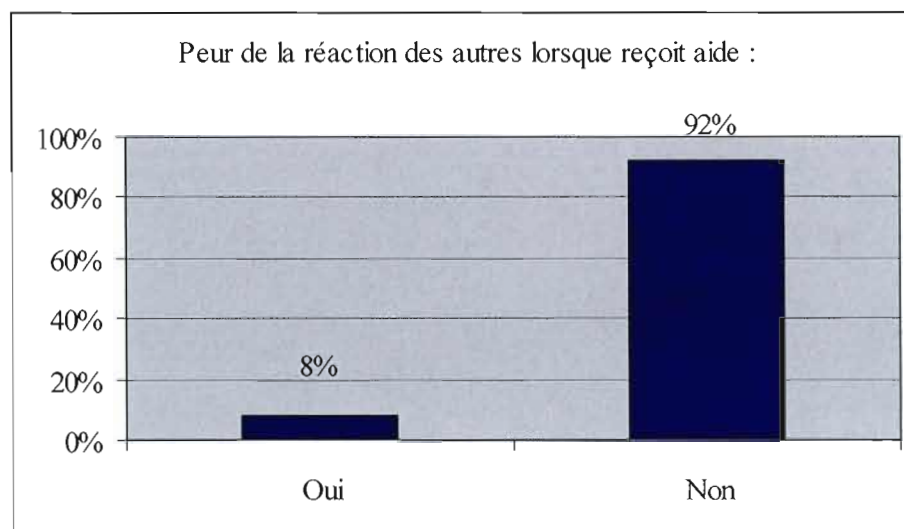


Figure 4.6 Stigmatisation

En ce qui concerne la réaction des pairs lorsque les élèves de notre échantillon reçoivent de l'aide, la figure 4.6 montre que la très grande majorité d'entre eux, soit 12 élèves (92 %), n'ont pas peur de la réaction des autres. Seulement un élève (8 %) a mentionné ressentir un inconfort face à ses pairs lorsqu'il bénéficiait des services d'un intervenant, principalement ceux de l'orthopédagogue, pour lui venir en aide. Ces résultats indiquent clairement que les élèves ne ressentent généralement pas de craintes ou d'inconforts à l'égard de leurs pairs, lorsqu'ils reçoivent de l'aide.

Afin de bien comprendre la position des élèves par rapport à leur scolarisation, le tableau 4.17 présente en pourcentage, la fréquence d'apparition des perceptions des élèves recueillies à l'égard de leurs conditions d'apprentissage. Les perceptions de tous les répondants ont été considérées, peu importe les services dont ils sont bénéficiaires. Le tableau 4.17 permet de comptabiliser le nombre de perceptions favorables ou défavorables recueillies pour l'appréciation de l'apprentissage dans diverses conditions (grand groupe, petit groupe, classe ordinaire et classe spéciale). Les pourcentages de perceptions sont également indiqués afin de faciliter la compréhension du tableau suivant. Miles et Huberman (2003) indiquent que cette forme de tableau permet par simple comptage, de voir immédiatement la différence

entre diverses positions, dans notre cas les perceptions favorables comparativement aux perceptions défavorables des élèves à l'intérieur de diverses conditions d'apprentissage et d'intégration.

Tableau 4.17
Présentation sommaire des appréciations des élèves quant aux différentes conditions d'apprentissage et d'intégration

	Perceptions favorables	Perceptions défavorables
Appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe (25 items)	11 (44 %)	14 (56 %)
Appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe (24 items)	21 (88 %)	3 (12 %)
Appréciation de l'apprentissage dans une classe ordinaire (26 items)	14 (54 %)	12 (46 %)
Appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale (23 items)	11 (48 %)	12 (52 %)

Légende : Items = le nombre total de perceptions comptabilisées pour l'appréciation de l'apprentissage dans diverses conditions.

Pour ce qui est des perceptions favorables à l'apprentissage dans un grand groupe, 11 perceptions (44 %) ont été recueillies sur les 25 obtenues. Quant aux perceptions des élèves plutôt défavorables à l'égard des apprentissages effectués dans un grand groupe, 14 (56 %) ont été recueillies sur les 25 colligées. Puisqu'il y a plus de perceptions défavorables que de favorables envers l'apprentissage dans un grand groupe, nous constatons que les élèves semblent moins apprécier effectuer des apprentissages dans ce contexte. En ce qui concerne l'apprentissage dans un petit groupe, les perceptions des élèves de notre échantillon montrent majoritairement (88 %) que les apprentissages qui y sont faits sont plus favorables (21 perceptions positives sur les 23 recueillies). Seulement trois perceptions (8 %) défavorables ont été recueillies sur les 23 réponses des élèves. Ces résultats montrent que les élèves apprécient davantage réaliser leurs apprentissages dans un petit groupe.

Quant à l'apprentissage dans une classe ordinaire, nous remarquons qu'il y a 14 perceptions (54 %) favorables sur les 26 recueillies. Pour ce qui est des perceptions plutôt

défavorables de l'apprentissage dans une classe ordinaire, 12 (46 %) ont été recueillies. Les résultats obtenus quant à l'appréciation de l'apprentissage dans une classe spéciale sont également partagés, puisque 11 des 23 perceptions recueillies sont favorables (48 %) et que 12 perceptions (52 %) sont défavorables. Ces résultats indiquent que les élèves perçoivent tant la classe ordinaire que la classe spéciale comme étant favorables ou défavorables aux apprentissages. Cette analyse des perceptions comptabilisées permet de voir le nombre de perceptions favorables et défavorables quant aux apprentissages effectués dans divers contextes. Par contre, il faut prendre en considération que les perceptions de tous les répondants ont été recueillies et qu'il y a plus d'élèves scolarisés en classe ordinaire (8) qu'en classe spéciale (5). Les résultats obtenus permettent tout de même de constater que les élèves ont des perceptions précises quant à leur appréciation du type de services dont ils sont bénéficiaires. Dans le prochain chapitre, nous présenterons l'analyse et l'interprétation des résultats de notre étude.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Ce cinquième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats de notre étude en ce qui a trait aux apprentissages et à l'intégration sociale des élèves de notre échantillon. Des liens sont également effectués avec les différentes recherches recensées dans le cadre de notre étude afin de comparer nos résultats et de rendre plus compréhensibles les finalités de notre recherche.

Ce chapitre présente l'analyse des résultats de notre étude et met en interrelation les diverses données recueillies afin de créer des liens entre les perceptions des élèves à l'égard de leurs conditions d'intégration. Toutes les données présentées dans les résultats ont été traitées afin de déterminer, d'analyser et de comparer les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration et modèles de service favorables à leurs apprentissages ainsi qu'à leur intégration sociale.

Nous avons présumé que les élèves auraient des perceptions très variées des conditions et modèles de service dont ils bénéficient, tels que l'indiquent les résultats de l'étude de Vlachou *et al.* (2006). De plus, nous avons anticipé que les perceptions des élèves seraient significativement influencées par le modèle de service dont ils bénéficient et c'est ce que nous avons recueilli lors de nos entrevues, tel que le démontrent Jenkins et Heinen (1989) ainsi que Klingner *et al.* (1998). Ainsi, les élèves préfèrent leur niveau de la cascade de services tout simplement parce qu'ils s'y sentent bien et y font des progrès scolaires.

L'observation a permis d'établir un premier contact avec l'élève, ce qui a par la suite facilité les échanges ainsi que la mise en confiance avec la chercheuse, comme le montre Berthiaume (2004) dans son ouvrage. L'observation nous a donc permis de constater les types d'aide offerte dans cette école, les interventions des enseignants et intervenants auprès des élèves en difficulté d'apprentissage en plus de constater comment ceux-ci réalisent leurs apprentissages et socialisent à l'intérieur de diverses conditions d'intégration. L'entrevue permet également de connaître davantage les perceptions des élèves intégrés à l'égard de leurs apprentissages en plus d'obtenir leurs opinions à propos de leur intégration sociale.

En ce qui concerne la nature des interventions directes auprès des élèves en difficulté, nous avons pu observer à quelques reprises que l'enseignant, l'orthopédagogue ou les autres intervenants donnaient des explications supplémentaires, des consignes plus claires, offraient du soutien ou fournissaient des indices pour la réalisation des tâches. Nous avons également remarqué que certains intervenants vérifiaient le travail des élèves en difficulté, les aidaient, les encourageaient et les interpellaient parfois pour les ramener à l'ordre, tel que le démontre Duchesne (1990) dans son ouvrage sur l'intégration scolaire. Ainsi, il nous a été possible de remarquer que le travail exigé pour les élèves ciblés lors de nos observations était identique à celui des autres élèves du groupe.

5.1 Analyse des extraits d'entrevue et de la fréquence d'apparition des perceptions des élèves de notre échantillon à l'égard de leurs apprentissages et de leur intégration sociale

Il est à noter que ce sont les perceptions des élèves au sujet de leurs propres apprentissages qui ont été analysées dans cette étude. Il faut donc prendre en considération que nous avons interprété les paroles des élèves et que les services préférés par ceux-ci ne sont pas nécessairement les meilleurs, mais semblent être favorables aux apprentissages et au bien-être des répondants.

Les résultats de notre étude montrent que les 13 élèves qui bénéficient de services variés dans diverses conditions d'intégration apprécient les services qui leur sont offerts. En

ce qui concerne les questions d'entrevues traitant de la personne leur prodiguant le plus d'aide, dix élèves (77 %) ont répondu l'enseignant et trois élèves (23 %) les intervenants (deux élèves (15 %) indiquent l'orthopédagogue et un élève (8 %) la TES). Ceci est sans doute dû au fait que les élèves passent plus de temps avec leur enseignant et que celui-ci leur enseigne pratiquement toutes les matières solaires. Pour ceux qui ont indiqué recevoir plus d'aide de la part des intervenants, les raisons évoquées sont que les intervenants les connaissent depuis plus longtemps que leur enseignant ou encore que l'aide reçue est plus individualisée et par conséquent qu'ils reçoivent plus d'aide de la part de ceux-ci que de leur enseignant. «Parce que [TES] l'année passée était dans mon autre classe, pis [enseignante] était pas là, donc ça veut dire que c'est [TES] qui m'apprend un peu plus.»

La majorité des élèves qui ont participé à notre étude ont mentionné qu'ils recevaient plus d'aide de la part de leur enseignant. Ceux-ci évoquaient comme raison le fait que leur enseignant était plus souvent présent en classe que les divers intervenants et qu'il enseignait toutes les matières contrairement aux intervenants qui se spécialisaient plus particulièrement dans une matière. Certains extraits d'entrevues indiquent ces résultats : «On est plus avec [enseignant], pis c'est lui qui nous montre plus les maths, les sciences, toutes les matières. [Orthopédagogue], elle, c'est juste le français, pis là a fait un peu de math.» Un autre élève ajoute : «Parce que [orthopédagogue] son affaire c'est du français. Elle fait juste du français, pis les mathématiques, c'est plus [enseignant].» Ces résultats rejoignent ceux de Jenkins et Heinen (1989) ainsi que de Klingner et Vaughn (1999), qui indiquent que les élèves aiment leur enseignant, que celui-ci connaît bien leurs besoins et qu'il est le premier responsable de leur réussite scolaire. Les élèves passent plus de temps avec leur enseignant, c'est donc lui qui est le plus souvent présent en classe. Ces extraits présentent cette perception : «Euh, ben [enseignante] parce que elle est là tout le temps avec nous autres.» «Ben parce que, parce que c'est l'enseignante.» «Je suis souvent dans classe de [enseignant], pis [orthopédagogue] est pas toujours là, des fois [orthopédagogue] est dans d'autres classes.» «Parce que [orthopédagogue] pis [TES] sont pas tout le temps là.»

Les perceptions des élèves quant au meilleur apprentissage fait avec l'enseignant ou les intervenants indiquent que sept élèves (54 %) font de meilleurs apprentissages avec les

intervenants [cinq élèves (39 %) orthopédagogue et deux élèves (15 %) TES] contre six élèves (46 %) avec leur enseignant. Les élèves qui ont mentionné qu'ils apprenaient mieux avec l'intervenant ont indiqué qu'ils recevaient davantage de conseils et d'encouragements de la part de celui-ci que de leur propre enseignant. De plus, ils mentionnent que l'aide reçue est moins diffuse, puisqu'elle est individualisée, alors qu'ils font de meilleurs apprentissages ainsi. Ces résultats rejoignent les propos de Trépanier (2003) qui indiquent que l'enseignant accorde moins de temps individuel auprès des élèves en difficulté. Pour les élèves qui apprennent mieux avec leur enseignant, ils indiquent qu'ils ont plus confiance en celui-ci, qu'il est leur propre enseignant et qu'ils apprenaient toutes les matières avec lui. Certains ont également mentionné qu'ils apprenaient tout simplement mieux avec leur enseignant qu'avec les divers intervenants. Nous remarquons tout de même qu'une plus grande proportion d'élèves perçoit qu'elle fait de meilleurs apprentissages avec un intervenant qu'avec leur propre enseignant.

Il est intéressant de faire un comparatif entre les perceptions des élèves scolarisés en classe ordinaire et en classe spéciale. Nous remarquons que les élèves scolarisés en classe spéciale font pratiquement tous de meilleurs apprentissages avec leur propre enseignant plutôt qu'avec les divers intervenants. Ces résultats s'expliquent par le fait que peu de services leur sont offerts à l'extérieur de la classe. Ils ne peuvent donc pas réellement comparer leurs apprentissages faits en classe à ceux réalisés à l'extérieur de la classe. Il est également intéressant de noter que les élèves scolarisés en classe ordinaire font de meilleurs apprentissages avec un intervenant qu'avec leur propre enseignant. Nous pensons que les élèves ayant mentionné faire de meilleurs apprentissages avec l'intervenant l'ont indiqué parce que cette aide est offerte à l'extérieur de la classe, en sous-groupe et donc que le calme qui y règne est plus favorable aux apprentissages.

Les questions traitant du meilleur endroit propice aux apprentissages montrent que sept élèves (54 %) considèrent que l'extérieur de la classe est un endroit propice à l'apprentissage contre six élèves (46 %) à l'intérieur de la classe. Certains élèves nous ont mentionné avoir une meilleure concentration à l'extérieur de la classe, ce qui leur permet de

faire de meilleurs apprentissages. La plupart ont également mentionné être plus concentrés à l'extérieur de la classe comparativement aux apprentissages effectués en classe. Ces résultats rejoignent ceux de Klingner *et al.* (1998). Quelques extraits d'entrevues indiquent ces résultats : «Des fois ça parle souvent en classe, trop fort.» Un autre élève ajoute : «Souvent à l'extérieur, parce que je suis moins portée à aller dans la lune, faque c'est le fun. Pis des fois je comprends mieux quand je suis en petit groupe que si je serais dans la classe.» Le bruit en classe semble également un élément perturbant pour la concentration des élèves, c'est pourquoi nous pensons que la majorité d'entre eux, du moins pour les élèves des classes ordinaires, considère que l'extérieur de la classe est un endroit propice aux apprentissages. «Ben, avec un petit groupe, ben pas dans classe. Ben, parce que y'a moins de bruit pis ça me concentre plus.» «À l'extérieur parce qu'il y a moins de bruit, faque ça me déconcentre moins pour comprendre.» «À l'extérieur. Ben, parce que j'ai comme plus d'écoute, parce que quand y'a trop de bruit, je ne suis pas capable de me concentrer.» «À l'extérieur de la classe. Parce que c'est plus intime pis je peux mieux comprendre [...]» Ces perceptions nous indiquent effectivement que les élèves trouvent bénéfique pour leurs apprentissages de pouvoir sortir à l'extérieur de la classe.

Encore une fois, il y a un parallèle à faire entre les élèves des classes ordinaires et des classes spéciales. Les élèves scolarisés en classe spéciale ont tous mentionné la classe comme étant le meilleur endroit propice aux apprentissages. «N'importe où je m'en fou.» «Pour moi c'est tout égal.» «À l'intérieur. Parce que je n'ai jamais d'aide à l'extérieur de la classe.» Ces résultats sont peu surprenants, puisqu'il n'y a pas beaucoup d'élèves des classes spéciales qui bénéficient de l'aide offerte à l'extérieur de la classe. De plus, pour ceux qui en bénéficient, ces services ne sont offerts qu'aux deux semaines à raison d'une heure. Ces élèves passent donc la majorité de leur temps en classe, ce qui peut expliquer leurs perceptions quant au meilleur endroit propice aux apprentissages. Pour ce qui est des élèves scolarisés en classe ordinaire, un seul d'entre eux a mentionné que la classe est le meilleur endroit propice aux apprentissages. «En classe, parce que [enseignante] nous aide beaucoup, a nous explique des travaux pis toute, pis [TES] parce qu'à vient souvent m'aider.» Cet élève nous a indiqué en entrevue qu'il y avait deux personnes ressources en plus de ses pairs en classe pour l'aider comparativement à l'extérieur de la classe, où il ne se retrouvait qu'avec l'orthopédagogue et

quelques amis. Toutefois, nous aurions pu penser que l'aide apportée à l'extérieur de la classe est beaucoup plus individualisée et donc que le temps consacré à chaque élève doit être plus important étant donné le ratio enseignant/élève en sous-groupe comparativement à en classe.

Nous remarquons que le bruit est souvent perçu comme une source de dérangement pour la concentration pour une grande partie des élèves. C'est pourquoi plusieurs préfèrent travailler en petit groupe comparativement à leur classe tout entière, ou encore préfèrent sortir à l'extérieur de la classe, en dénombrement flottant, pour y faire de meilleurs apprentissages. Tout comme l'étude de Vlachou *et al.* (2006), nous pouvons croire que les caractéristiques structurales d'un local d'orthopédagogie permettent de meilleures conditions d'apprentissage. Les élèves de notre échantillon qui apprécient l'aide qui leur est offerte en dénombrement flottant ou individuellement avec l'orthopédagogue indiquent qu'ils sont moins nombreux, alors que l'environnement y est moins bruyant, ce qui favorise leur concentration et leurs apprentissages par le fait même. Plusieurs indiquent également que l'orthopédagogue est davantage présente pour leur prodiguer de l'aide. Ces résultats rejoignent également ceux de Vaughn et Klingner (1998). Nous pensons que les élèves de notre échantillon qui apprécient bénéficier de l'aide à l'extérieur de la classe, le mentionnent parce que cette modalité de service leur est bénéfique autant pour leur concentration que pour leurs apprentissages.

Comme mentionné dans l'étude de Vlachou *et al.* (2006), les résultats de notre recherche montrent que la très grande majorité des élèves scolarisés en classe ordinaire (sept élèves sur les huit, soit 88 %) apprécient bénéficier de l'aide offerte à l'extérieur de la classe puisque le bruit est moins intense, donc moins dérangent qu'en classe ordinaire et permet une meilleure concentration pour les apprentissages en cours. «À l'extérieur parce qu'il y a moins de bruit, faque ça me déconcentre moins pour comprendre.» Nous avons également pu constater ce fait lors de nos observations, puisque les trois élèves bénéficiant des services orthopédagogiques offerts en classe et à l'extérieur de la classe étaient beaucoup plus concentrés lors de l'observation effectuée à l'extérieur de la classe que celle réalisée en classe. De plus, pour les élèves ne recevant pas d'aide à l'extérieur de la classe puisque leurs services sont offerts en classe, ils préféraient sortir de la classe afin de recevoir cette aide. Ils indiquent les mêmes raisons données par les élèves préférant le service à l'extérieur de la

classe. Plusieurs élèves ont mentionné que le fait d'être dans une classe nombreuse, plus de 25 élèves, entraîne plus de distraction que lorsque l'aide est offerte en dénombrement flottant ou individuellement avec l'orthopédagogue ou les autres intervenants qui interviennent à l'extérieur de la classe.

Lorsque nous avons demandé aux élèves si les intervenants aident ou nuisent à se faire des amis, diverses perceptions ont été exprimées. La majorité des élèves, soit huit (62 %), ont mentionné que le fait de rencontrer l'orthopédagogue, la TES, l'orthophoniste ou encore l'ergothérapeute, ne change absolument rien aux relations entretenues avec les pairs. Ils mentionnaient que le fait de bénéficier de l'aide de ces intervenants n'avait pas de liens avec les amis, mais bien avec leurs apprentissages. «Parce que eux [intervenants] c'est plus des choses à apprendre que faire des amis.» Un élève ajoute également : «Ben, ça, ça, non, je trouve pas, ben ça pas rapport avec les amis. Je ne pense pas que parce que je vais aller voir [orthopédagogue] ils vont devenir mes amis ou ne plus être mes amis.» «Ça me nuit pas, pis ça m'en fait pas.» Ces perceptions montrent bien que le fait de bénéficier de cette aide ne semble pas déranger ni affecter les relations des élèves avec leurs pairs. Nous avons également obtenu trois réponses d'élèves (23 %) mentionnant que les intervenants aident à se faire des amis : «Ben, ça peut m'aider parce que j'ai plus de facilité en classe, faque je pense que ça va m'aider à me faire des amis.» Un autre extrait présente cette perception : «Parce que [TES] a m'aide à me faire des amis. Pour être plus gentil avec les autres et comment se porter [comporter].» Nous constatons que le fait d'obtenir de l'aide de ces intervenants apporte des répercussions positives aux élèves qui entretiennent de meilleures relations sociales en échange. Nous constatons que deux élèves (15 %) étaient incapables de nous mentionner si les intervenants aident ou n'aident pas à se faire des amis. Ces deux élèves sont scolarisés en classe spéciale et n'ont pas été aptes à répondre à cette question. Finalement, aucun élève n'a mentionné que les intervenants nuisent à la relation entretenue avec les pairs. Nous pensons avoir obtenu ces résultats, car les services offerts dans cette école sont bien adaptés et conçus pour répondre aux besoins des élèves.

Pour ce qui est de la socialisation, les résultats de notre étude indiquent que les élèves ne se sentent pas stigmatisés par le fait de se faire aider par divers intervenants, en classe ou à

l'extérieur de la classe. Plusieurs élèves ont même indiqué qu'avoir recours aux services de l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe n'a aucun impact sur la facilité à se faire des amis. Ces résultats rejoignent ceux de Klingner *et al.* (1998) qui montrent que le fait de rencontrer l'orthopédagogue n'aide pas ou ne nuit pas à se faire des amis. De plus, les résultats de cette étude vont dans la même direction que celle de Vaughn et Klingner (1998) quant à l'intégration sociale. Nos résultats indiquent que les élèves ont un vaste réseau d'amis, quelles que soient leurs difficultés, et ce, peu importe les services dont ils sont bénéficiaires. Au niveau de la socialisation, les élèves bénéficiant de divers services offerts par des intervenants mentionnent que ces modalités n'affectent pas leur capacité à se faire des amis. En ce sens, les élèves indiquent que l'orthopédagogue, la TES, l'orthophoniste ou l'ergothérapeute n'aident pas ou ne nuisent pas à se faire des amis. «Parce que eux [intervenants] c'est plus des choses à apprendre que faire des amis.»

Dans le cadre de cette étude, nous avons questionné les élèves de notre échantillon sur leurs amitiés, afin de connaître la provenance de leurs amis. Nous constatons que neuf élèves (69 %) entretiennent des relations amicales avec les amis de leur classe (plus âgés ou plus jeunes) et des autres classes du même niveau de la cascade de services. Par contre, les résultats de notre étude indiquent que quatre élèves (31 %) entretiennent des relations avec les amis de leur classe et des autres classes ayant les mêmes conditions d'intégration en plus de côtoyer des élèves scolarisés à un niveau de la cascade de services différent du leur. En fait, deux élèves scolarisés en classe ordinaire jouent parfois à la récréation avec des élèves des classes spéciales et deux élèves en classe spéciale côtoient des élèves de classe ordinaire également pendant la récréation. Un des deux élèves scolarisés en classe ordinaire indique également entretenir parfois une relation amicale avec un élève de classe spéciale. Pour être certain qu'il s'agissait d'un élève de classe de communication, nous lui avons demandé comment il le savait : «Il me l'a dit pis en plus, je ne le vois pas.» Par cette réponse, nous constatons que les élèves des classes ordinaires et ceux des classes spéciales ne se rencontrent pratiquement jamais dans l'école et n'ont donc pas beaucoup d'occasions de se côtoyer et d'entretenir des relations amicales. Nous remarquons donc que les élèves entretiennent généralement des relations avec les élèves scolarisés au même niveau de la cascade de services.

Afin d'expliciter la pensée des élèves lors des entrevues, la chercheuse utilise différentes sous-questions dans le but de relancer la thématique abordée en plus de permettre aux élèves de préciser leurs perceptions. Les extraits de verbatim entre la chercheuse et les élèves permettent d'apporter des nuances intéressantes en plus d'étudier les profils de l'échantillon plus en profondeur. Il est donc possible de mieux comprendre le point de vue des élèves par les extraits qui y sont présentés. Les questions et sous-questions de la chercheuse sont présentées en *italique gras* afin de bien les discerner des réponses des élèves.

Selon les enseignants des classes spéciales, l'acceptation des élèves scolarisés en classe spéciale est difficile de la part des élèves des classes ordinaires. Nous pouvons le confirmer par les données obtenues lors des entrevues, où les élèves de classe ordinaire n'ont pas caché leur opinion face aux élèves scolarisés en classe spéciale, en disant d'eux qu'ils n'étaient pas normaux ou avaient des problèmes, car ils n'étaient pas comme les autres. Un élève de classe spéciale nous a mentionné que certains élèves scolarisés en classe ordinaire entretenaient des considérations «mesquines» à leur égard. L'extrait suivant expose bien cette situation : «C'est parce que je ne les connais pas, mais ils disent des fois que ceux en communication y sont épais, des choses de même. Je n'en connais aucun, mais je sais qu'il en a qui dit : sont épais dans les classes de communication.» *«Les élèves de classe ordinaire?»* «Oui, c'est eux qui nous disent que nous sommes épais.» *«Pourquoi ils disent ça?»* «Parce qu'on a des problèmes, juste pour ça.» *«Est-ce que tu trouves que tu as un problème?»* «Oui, parce que je suis en communication, je suis autiste machin truc.» *«Est-ce que ça te dérange qu'ils disent que vous avez un problème?»* «Non, parce que celui qui le dit celui qui l'est.» *«Joues-tu parfois avec eux?»* «Non, à part la journée spéciale, lui il était en sixième année je pense, pis je l'ai battu aux échecs.» *«Qu'est-ce que ça fait?»* «Il ne pensait pas que j'avais onze ans, il pensait que j'avais sept ou huit ans.» *«Comment a-t-il réagi quand tu l'as battu aux échecs?»* «Il pensait qu'il allait gagner, il a trouvé ça bizarre.» *«Pourquoi?»* «Ché pas, parce qu'il pensait qu'il aurait été plus fort qu'un enfant qui était dans des classes spéciales.» Un autre élève scolarisé en classe spéciale ajoute : «[...] l'autre jour, en été, y'avait une participation [activités organisées pour toute l'école], j'ai battu un qui était vraiment fort, puis, c'était moi qui était gagnant, même si je suis en communication. Pis lui, il portait des lunettes et il était vraiment dur à battre, mais c'est moi qui a gagné au tir à la

corde.» *«Même si c'était un élève du régulier, tu as gagné?»* «Oui, pis je pense qu'il est dans les plus grands.» Cet extrait indique que certains élèves scolarisés en classe spéciale sentent qu'il y a une forme de ségrégation de la part des élèves des classes ordinaires.

Toujours selon les enseignants de l'école participante, l'intégration sociale ne se fait pas d'un niveau de la cascade à un autre. Cependant, deux élèves scolarisés en classe ordinaire nous ont mentionné qu'il leur arrivait de jouer à la récréation avec un élève de classe spéciale. Il en est de même pour deux élèves scolarisés en classe spéciale qui disent s'amuser avec des élèves de classe ordinaire. Un élève scolarisé en classe ordinaire nous a mentionné qu'il jouait parfois avec un élève de classe spéciale : «Ils [élèves des classes spéciales] ont un problème de, de, je ne sais pas comment le dire, y'ont des problèmes.» *«Est-ce que tu joues avec eux des fois?»* «Un, avec un, des fois que dans récréation que je suis avec. Y'a un manteau rouge, je ne sais pas comment te le décrire.» *«Es-tu certain qu'il est en communication?»* «Il me l'a dit pis en plus, je ne le vois pas.» *«Est-ce que tu aimes ça jouer avec lui?»* «Oui, y'é gentil, y'é hot.» *«Est-ce que tu trouves qu'il est différent lui, qu'il a un problème?»* «Non, ben moi je trouve pas qu'il a un problème.» *«Pourtant, tout à l'heure, tu m'as dit que les élèves en classe de communication avaient des problèmes?»* «Mais lui, il est plus mature, parce que des fois y'enlève son manteau dehors.» Cet échange entre la chercheuse et l'élève montre effectivement que les élèves de classe ordinaire n'acceptent pas toujours bien les élèves scolarisés en classe spéciale, mais que certains entretiennent tout de même des relations amicales avec eux pendant les récréations.

Un deuxième échange entre la chercheuse et un élève de classe ordinaire explique bien la relation qu'il y a entre les élèves scolarisés à différents niveaux de la cascade de services : *«Aimerais-tu apprendre dans une classe [communication]?»* «Non.» *«Pourquoi?»* «Ça me tente pas.» *«Pourquoi?»* «Ça me tente pas d'être là, c'est tout. Des fois des communications y s'en vont dans l'autre cour, mais moi ça me tente d'être avec mes amis.» *«Est-ce que tu trouves qu'ils sont différents de toi?»* «Ben des fois.» *«Trouves-tu qu'ils ont des problèmes?»* «Oui.» *«Est-ce que tu crois que dans leur classe ils ont plus d'aide?»* «Je sais pas, j'ai jamais été là-dedans.» *«Est-ce que tu joues avec eux des fois?»* «Oui, des fois à la récré.» *«Est-ce qu'ils sont gentils?»* «Y'en a quelques-uns qui sont

gentils, des fois sont méchants.» Malgré leurs perceptions parfois négatives envers les élèves scolarisés en classe spéciale, quelques élèves entretiennent des relations avec eux.

Un élève scolarisé en classe spéciale nous a également mentionné qu'il lui arrive parfois de jouer avec un élève de classe ordinaire : *«Avec qui joues-tu à la récréation?»* «Ben j'aime ça jouer, ben avec lui que je joue le plus ben, c'est un ami que je ne sais pas encore comment il s'appelle.» *«Est-ce que tu sais s'il est dans une classe de communication?»* «Non, il est dans une classe ordinaire, mais je ne sais pas son nom. C'est mon meilleur ami quand même.» *«Est-ce que tu joues toujours avec lui?»* «Euh, pas souvent, je fais plus parler avec lui et mes amis.» Un autre élève de classe spéciale mentionne qu'il joue avec des élèves de classe ordinaire pendant la récréation : *«Où te fais-tu le plus d'amis à l'école?»* «Dans la cour en arrière.» *«Pourquoi?»* «Parce que dans la cour en arrière y'a beaucoup de monde, pis c'est la que je me fais beaucoup d'amis.» *«Est-ce que tu joues avec des amis d'autres classes?»* «Oui.» *«De quelles classes?»* «4-5-6 [quatrième, cinquième et sixième année du primaire].» *«Sont-ils en classe de communication?»* «Non.» *«À quoi joues-tu avec eux?»* «Au ballon but et au ballon chasseur.» *«Ils acceptent de jouer avec toi?»* «Oui.» *«Ils sont gentils avec toi?»* «Oui.»

De plus, selon les élèves, il n'y a pas beaucoup d'intégration sociale entre les élèves scolarisés en classe spéciale et les élèves scolarisés en classe ordinaire. Nous pensons que cette situation est due à la localisation des classes qui empêche les élèves de socialiser entre eux. Seule la cour d'école est partagée par tous les élèves. Ainsi, les élèves scolarisés en classe ordinaire sont tous dans le même secteur de l'école et il en est de même pour les élèves scolarisés en classe spéciale. Cette situation géographique laisse peu de place aux échanges entre les élèves qui sont scolarisés à des niveaux différents de la cascade de l'intégration *mainstreaming*. Tout comme Bonjour et Lapeyre (2000) ainsi que Ring et Travers (2005) l'indiquent dans leur étude, la qualité des relations entre les élèves est primordiale à leur développement social. Cependant, certains élèves peuvent adopter des comportements négatifs envers les élèves intégrés. Ils ne vivent donc pas toujours des relations harmonieuses avec les élèves scolarisés en classe ordinaire et c'est exactement ce que nous constatons dans le cadre de notre étude.

Quant à la réaction des pairs à l'égard des services reçus, 12 élèves (92 %) ont mentionné qu'ils n'avaient pas peur des répercussions que cela pouvait engendrer sur leurs relations sociales. Seulement une (8 %) élève scolarisée en classe ordinaire a indiqué avoir peur de la réaction des autres élèves face aux services orthopédagogiques qu'elle reçoit. «Euh, parce que j'ai peur que les autres disent t'as plus de misère que moi, faque je veux plus de toi dans mon groupe.» Elle ajoute également qu'elle se sent un peu mal à l'aise lorsque l'orthopédagogue vient la chercher en classe pour une séance individuelle. «Quand je suis toute seule oui, un peu gênée, parce qu'après ça mes amis me posent beaucoup de questions. Je leur dis que ce n'est pas de leurs affaires.» Malgré le fait qu'elle n'aime pas exposer ses difficultés aux autres élèves de la classe, elle apprécie tout de même l'aide qui lui est offerte à l'extérieur de la classe.

Lorsqu'il a été question de l'appréciation de l'apprentissage dans un grand groupe comparativement à un petit groupe, nous avons obtenu diverses perceptions. L'apprentissage dans un grand groupe n'est pas favorable aux apprentissages selon les perceptions des élèves (56 % de perceptions défavorables recueillies) puisque plusieurs ont indiqué que le climat de classe ne permet pas d'obtenir des conditions de travail et de concentration efficaces. La concentration semble être pour la plupart des élèves un élément clé à la réussite scolaire, alors l'apprentissage dans un grand groupe ne paraît pas réellement être apprécié par les élèves de notre échantillon. Pour ce qui est de l'appréciation de l'apprentissage dans un petit groupe (88 % de perceptions favorables recueillies), les élèves ont principalement mentionné qu'il était plus évident pour eux de s'y concentrer, parce que la quantité d'élèves est moindre et le bruit restreint. De plus, le taux de participation est plus élevé lorsque les apprentissages se font dans un petit groupe. Quelques extraits d'entrevues présentent ces résultats : «[...] Pis je me sens plus capable de lever ma main pis de participer plus.» «Oui, ben parce que je trouve que je suis moins timide pis que si je dis quelque chose de faux, ou quelque chose dans le genre, ben que, je ne vais pas, ben vu que je suis timide, je ne vais pas me sentir mal si je bafouille.» «Ben, car on peut plus s'exprimer que dans un grand groupe. Pis a [orthopédagogue] peut plus porter son attention sur toi et pas sur toute la classe.» Selon les

élèves, plus d'aide est également offerte de la part des intervenants en petit groupe, ce qui s'avère être un avantage afin de contrer les difficultés d'apprentissage.

Cependant, pour les élèves mentionnant également des perceptions positives à l'égard de l'apprentissage dans un grand groupe, nous notons que les relations sociales sont l'une des raisons invoquées par les élèves pour l'appréciation de l'apprentissage dans ces conditions. C'est ce que rapporte Montandon (1997) en indiquant que les amis représentent l'attrait le plus immédiat de la vie scolaire. Elle indique qu'il est possible de faire des apprentissages avec les amis, puisqu'ils se partagent une multitude d'informations et de connaissances. Il est donc intéressant de constater que, dans notre étude, il y a un fort lien entre l'intégration sociale et les apprentissages. Pour ce qui est de l'apprentissage dans un petit groupe, les résultats sont majoritaires puisque 88 % des perceptions étaient favorables à ce contexte. Les raisons principalement invoquées par les élèves étaient qu'il est plus évident pour eux de se concentrer étant donné le nombre restreint d'élèves dans le groupe ainsi que le faible niveau de bruit constaté. Les perceptions de ces élèves montrent une fois de plus que la concentration est nécessaire à de bons apprentissages. Les trois perceptions négatives quant à l'apprentissage dans un petit groupe sont relatives aux relations sociales puisque les élèves indiquent qu'il y a moins d'amis pour apprendre ou pour jouer dans cette situation. Nous pensons avoir obtenu ces résultats de la part des élèves dû au fait qu'ils proviennent, pour la plupart, de classes où sont scolarisés plus d'une vingtaine d'élèves. Il est donc possible de croire que le bruit causé par ces élèves en classe peut facilement être un élément de distraction nuisant ainsi aux apprentissages. Quelques extraits d'élèves présentent également ce constat : «Ça m'arrive [d'être déconcentré], parce que y'a du monde qui niaise en arrière.» Un autre élève ajoute : «Oui, surtout quand y'a beaucoup de bruit, je suis comme pas à mon affaire.» Un autre extrait d'entrevue rapporte effectivement que les amis en classe peuvent parfois être une source de distraction qui ne permet pas de faire des apprentissages consciencieux. «Ben, là quand mes amis risent, pis moi je suis tout seul qui écoute, pis là tout le monde niaise. Pis là, un moment donné, je tombe distrait pis je pars dans la lune.»

Pour ce qui est du comparatif des perceptions des élèves scolarisés en classe spéciale ainsi qu'en classe ordinaire, il est intéressant de noter que tous ont souligné le fait que le bruit

dans un grand groupe peut être une source de dérangement. Les élèves de classe spéciale ont été en mesure de nous indiquer qu'il y aurait beaucoup plus de bruit dans un grand groupe comparativement à un petit et donc que les apprentissages sont plus efficaces dans un petit groupe. Pour ce qui est des perceptions à l'égard de l'apprentissage dans un petit groupe, les élèves de classe spéciale ont indiqué qu'il y était plus facile de se concentrer tout comme les élèves de classe ordinaire. Nous pensons avoir obtenu des résultats sensiblement équivalents de la part des élèves vivant différents niveaux de la cascade de services, puisqu'ils vivent tous des conditions où les apprentissages doivent être effectués dans le calme et la concentration pour être efficaces.

Quant aux résultats obtenus à l'égard de l'appréciation des apprentissages offerts en classe ordinaire ainsi qu'en classe spéciale, nous constatons encore une fois que le bruit et la distraction sont souvent mentionnés comme étant des perceptions défavorables à l'apprentissage dans une classe ordinaire : «Ben, ça parle trop fort, ça déconcentre, des fois ça veut comme, comme [élève de la classe], ça me déconcentre, parce qu'il fait des niaiseries.» Les élèves de classe spéciale indiquent également que le travail qui y est fait est probablement plus difficile, c'est pourquoi ils ont des perceptions défavorables envers les apprentissages effectués en classe ordinaire : «Les autres classes, ils font du travail dur, mais moi je n'aime pas ça le travail dur.» Malgré le fait que plusieurs perceptions défavorables (46 %) ont été recueillies à l'égard des apprentissages réalisés en classe ordinaire, il demeure que les élèves considèrent cette condition comme étant majoritairement favorable aux apprentissages (54 % de perceptions favorables colligées). Ainsi, les élèves indiquent qu'ils ont plusieurs amis en classe qui peuvent les aider à réaliser leurs apprentissages : «Parce que tu n'es pas seul t'as tes amis autour de toi pour des fois demander de l'aide.» Nous constatons qu'il y a un lien significatif entre les apprentissages des élèves et leurs relations sociales.

En ce qui concerne l'appréciation des apprentissages réalisés en classe spéciale, plusieurs perceptions défavorables (52 %) ont été recueillies pour 48 % de perceptions favorables. Il est intéressant de noter toutefois que tous les élèves scolarisés en classe spéciale ont des perceptions favorables en ce qui a trait aux apprentissages effectués dans ces conditions. Les élèves en classe ordinaire indiquent donc que ces classes ne permettent pas de

faire des apprentissages adéquats puisqu'elles ne contiennent pas beaucoup d'élèves, que l'on n'y fait seulement que des jeux et qu'elles sont conçues pour des élèves ayant des problèmes : «On serait pas beaucoup, pis j'aimerais pas ça être avec des communications. [...] t'as moins de monde autour de toi, t'as une plus petite classe.» Cependant, il est intéressant de constater que quelques élèves indiquent que la classe spéciale offre plus d'aide que la classe ordinaire et qu'elle permet de travailler à son propre rythme étant donné le faible ratio enseignant/élève : «[...] ils ont plus d'aide, oui sont toujours à peu près sept, six.» Finalement, les perceptions favorables des élèves scolarisés en classe spéciale quant aux apprentissages effectués dans ces conditions, ceux-ci indiquent qu'ils sont avec tous leurs amis, que leur classe est calme, silencieuse et donc propice aux apprentissages : «Parce que dans la classe on est calme, on est bien pis personne fait de bruit.» Les élèves scolarisés en classe ordinaire apprécient donc davantage effectuer leurs apprentissages dans leur classe comparativement à la classe spéciale et inversement pour les élèves de classe spéciale.

Les résultats obtenus quant à la préférence de services offerts à l'extérieur de la classe diffèrent des résultats de l'étude des Stainback (1990) qui indiquent que sortir les élèves de la classe est dégradant pour l'élève et représente une forme d'exclusion injustifiée. Les élèves de notre étude semblent, bien au contraire, apprécier bénéficier des services de l'orthopédagogue ou des autres intervenants à l'extérieur de la classe. Par l'analyse des réponses recueillies, nous constatons qu'ils sont satisfaits des services qui leur sont offerts. L'interprétation de la réalité des élèves par l'entrevue nous a permis de constater que les élèves de l'étude apprécient tous leurs conditions d'intégration. Nous pensons que cette satisfaction peut être due aux caractéristiques de l'école en plus de la collaboration de tous les intervenants et enseignants au bien-être et à la réussite de leurs élèves.

Finalement, aucun modèle de service ne va nécessairement répondre aux besoins de tous les élèves en difficulté d'apprentissage, c'est pourquoi nous pensons qu'il est avantageux de recourir à la cascade de services offerte dans le courant de l'intégration *mainstreaming*. Comme le mentionnent Doré *et al.* (1998), Ring et Travers (2005) ainsi que Vaughn et Klingner (1998), les recherches sur l'intégration scolaire devraient être plus nombreuses, mieux définies et permettre aux élèves en difficulté d'exprimer davantage leur point de vue

quant à leur scolarisation afin d'édifier le choix de modèles de service à leur offrir. Il est important de comprendre qu'il ne faut pas simplement se fier aux perceptions des élèves pour déterminer les services à offrir aux élèves en difficulté d'apprentissage, mais également tenir compte des perspectives des parents, des enseignants et des intervenants. Toutefois, nous pensons, tout comme l'indiquent Vaughn et Klingner (1998) dans leur recherche, que le point de vue des élèves est tout de même un élément à considérer dans la décision du service à offrir. Cette recherche a permis à certains élèves de se faire entendre, car ce sont eux qui sont les plus concernés par les modèles de service qui leur sont offerts et leurs perceptions, du moins quant à leurs conditions d'intégration dans une école québécoise, n'avaient jamais été entendues.

5.2 Liens existants entre les apprentissages et l'intégration sociale des élèves selon les perceptions de notre échantillon

En ce qui concerne nos deux objectifs de recherche visant à déterminer, comparer et analyser les perceptions des élèves en difficultés d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire, nous constatons que les apprentissages ainsi que les relations sociales sont intimement liés. Pour ce qui est des apprentissages, notre recherche a permis de déterminer que le bruit est une source importante de distraction empêchant ainsi les élèves de faire des apprentissages adéquats. Il est intéressant de noter que le calme et la tranquillité s'avèrent être très importants pour les élèves afin de réaliser de meilleurs apprentissages. En ce qui concerne l'intégration sociale des élèves en difficulté d'apprentissage, il est intéressant de voir que les amis sont très importants, autant pour leur socialisation que pour la réalisation de leurs apprentissages, tout comme le mentionne Montandon (1997). Nous constatons que les élèves apprécient effectuer des apprentissages dans un endroit calme comprenant peu d'élèves, dans le but d'être plus concentrés. Cependant, les élèves mentionnent également que le fait de faire des apprentissages dans ces conditions ne leur permettent pas d'entretenir plusieurs relations amicales et de bénéficier de l'aide de leurs amis, puisqu'ils sont peu nombreux. Selon Montandon (1997), les apprentissages passent donc essentiellement par les relations entretenues avec les amis. Selon les perceptions des élèves, nous remarquons que les

regroupements et la formation d'alliances avec plusieurs amis déterminent leur socialisation. Ce sont donc les principales perceptions explicitées par les élèves en ce qui concerne leur appréciation des apprentissages effectués dans divers contextes et leur intégration sociale vécue dans diverses conditions d'intégration. Il est alors difficile de dissocier les perceptions d'apprentissage des élèves de celles de l'intégration sociale, parce qu'elles sont toutes deux extrêmement liées entre elles.

En somme, nous pouvons dire que, selon les perceptions recueillies chez les élèves de notre échantillon, les intervenants ont peu ou pas beaucoup d'impacts sur les apprentissages et la socialisation des élèves, puisque ceux-ci ne se sentent pas stigmatisés et disent même être heureux de sortir à l'extérieur de leur classe afin de réaliser des apprentissages dans d'autres conditions. De plus, l'endroit où doivent être effectués les apprentissages semble plus important que la personne (enseignant ou intervenant) leur prodiguant de l'aide. À l'égard des perceptions des élèves, nous constatons qu'ils sont contents et satisfaits des services qui leur sont offerts dans le système en cascade de l'intégration *mainstreaming*. Ils apprécient donc les services qui leur sont offerts dans cette école de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Nous pensons que ces résultats sont dus aux conditions d'intégration et services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage instaurées par l'école où s'est déroulée notre recherche. À la lumière des résultats de notre étude, nous constatons que la majorité des élèves apprécient les services dont ils sont bénéficiaires pour plusieurs raisons, notamment à cause de la diversité des services offerts à divers niveaux du système en cascade dans leur école, à cause de leurs amis du moment qui les aident dans leurs apprentissages et bien sûr parce que leur sentiment d'appartenance à leur classe semble très important.

LA CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes penchée sur la problématique de l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage intégrés en classe ordinaire au primaire. Peu de recherches ont été réalisées afin d'entendre la parole des élèves en difficulté d'apprentissage. Nous avons exploré cette situation en obtenant le point de vue des élèves concernés par cette intégration à l'intérieur d'une école de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Notre étude se proposait de décrire les perceptions de 13 élèves ayant des difficultés d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire. Nous avons donc observé les élèves qui sont scolarisés en classe ordinaire et en classe spéciale et qui bénéficient de divers services offerts en classe ou à l'extérieur de la classe. Ces séances nous ont permis d'observer les interventions effectuées par les enseignants et les intervenants auprès de l'élève intégré, de recueillir ses perceptions au sujet de ses apprentissages et de son intégration sociale.

Dans un deuxième temps, les entrevues effectuées ont permis d'explorer cinq grands thèmes : les difficultés des élèves, les apprentissages, la socialisation, les modèles de service en plus d'effectuer un retour sur les observations réalisées préalablement. Les résultats de cette étude ont permis de déterminer, d'analyser et de comparer les perceptions des élèves quant aux conditions d'intégration et modèles de service favorables à leurs apprentissages et à leur intégration sociale, tel que visé par nos deux objectifs de recherche. Les résultats indiquent que les élèves sont satisfaits des services dont ils bénéficient, et ce, indépendamment du niveau auquel ils se situent dans la cascade de services de l'intégration *mainstreaming*. De plus, nous constatons que les apprentissages sont intimement liés à l'intégration sociale des élèves de notre échantillon, puisque les relations amicales ont un impact sur le bien-être et les apprentissages des élèves.

Cette recherche a permis de cerner les perceptions des élèves pour en faire ressortir leurs réels besoins d'apprentissage et d'intégration sociale afin de leur offrir les services les plus adéquats. Notre étude a également permis d'apporter de nouvelles données à l'égard de la perception d'élèves quant aux différents services qui leur sont offerts dans la cascade de

l'intégration *mainstreaming*. Leurs perceptions varient selon leur âge et leurs expériences d'intégration. Il est évident que nous ne pouvons prétendre à une généralisation des résultats dans le cadre de cette recherche, mais nous avons limité les biais anticipés afin d'obtenir les résultats les plus justes et fidèles possibles.

Limites de l'étude :

Notre recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, le fait d'avoir recours à une entrevue semi-dirigée ne permettait pas nécessairement aux élèves de laisser libre cours à leur pensée et leur réponse dépend donc de leur honnêteté. Il y a également les risques de suggestions de réponses par une entrevue trop dirigée. De plus, le phénomène de désirabilité sociale peut influencer les élèves à répondre à certaines questions sans trop réfléchir, dans le but de plaire à la chercheuse. Un événement hors de notre contrôle, tel que dispute, fatigue, gêne avant l'entrevue, pourrait avoir modifié ou influencé les réponses des élèves pendant l'entretien. Il ne faut également pas négliger que le discours des adultes qui entourent les élèves peut avoir une immense influence sur leurs propres dires. Ce qu'ils entendent de leurs difficultés ou de leurs conditions d'intégration a effectivement pu avoir une influence sur leurs propres perceptions lors de notre entrevue. Le fait que notre recherche n'a pas été appliquée à un large corpus entraîne des limitations au niveau de la généralisation de nos résultats. En ce qui a trait aux comportements de l'élève intégré face à ses pairs, l'observation ne nous a pas réellement permis de constater s'il entretenait des contacts amicaux avec les autres élèves ni d'observer de nombreux moments de socialisation entre les élèves de l'échantillon et les autres élèves de la classe. Peu d'observations ont permis de décrire les interventions spécifiques auprès des élèves en difficulté autant en classe spéciale qu'en classe ordinaire.

Suite à cette recherche, nous constatons que nombreuses sont les études qui ne précisent pas la nature des gestes pédagogiques posés à l'égard des élèves en difficultés. Cette critique est également valable pour notre étude, puisqu'il nous semble capital de cerner quels sont ces natures exactes, évoquées par les enfants, qui permettent de conclure à une préférence ou à une autre. Une étude ultérieure devrait se pencher sur ces éléments

importants de l'intégration scolaire. C'est ainsi que d'autres professionnels pourront se rendre compte que tel ou tel acte pédagogique ou geste pédagogique a une influence sur le bien-être et sur la progression des apprentissages des élèves.

Retombées de l'étude :

Notre étude comporte quelques implications sur le plan pratique, théorique et politique. Tout d'abord, en ce qui concerne la pratique, les résultats de notre étude indiquent que les élèves scolarisés à différents niveaux de la cascade de services ne se côtoient pratiquement jamais étant donné leur situation géographique dans l'école. Nous pensons qu'il serait plus approprié de placer les classes spéciales près des classes ordinaires, afin de favoriser l'intégration scolaire et sociale de tous les élèves, peu importe à quel niveau de la cascade de services ils se situent.

En ce qui concerne le plan théorique, nous pouvons dire que notre méthode de recherche s'avère efficace afin d'obtenir les perceptions des élèves en ce qui a trait à leurs conditions d'intégration. Ce type de recherche n'avait jamais été effectué auparavant au Québec et semble être novateur au sujet de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage. La triangulation des données obtenues par l'observation et l'entrevue permet d'obtenir des résultats clairs, fiables, intéressants et pertinents en plus de répondre aux critères de rigueur de la recherche.

Finalement, au plan politique, la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) ainsi que celle de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe, préconise l'intégration scolaire et la réussite de tous les élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Ainsi, selon les résultats de notre recherche, nous constatons que la scolarisation en classe ordinaire s'avère préférable pour la socialisation des élèves, mais ne l'est pas nécessairement pour leurs apprentissages. Les élèves de notre étude ont mentionné que le grand nombre d'élèves ainsi que le bruit produit dans une classe ordinaire pouvaient être dérangeants et nuire aux apprentissages. Toutefois, selon les perceptions recueillies, nous

ne pouvons affirmer que la scolarisation en classe spéciale serait nécessairement plus favorable aux apprentissages des élèves. Il nous est difficile de prétendre que les élèves bénéficieraient de l'étayage de niveaux d'apprentissage différents dans la même classe. Alors, si l'objectif est de socialiser, tous les élèves devraient être scolarisés dans des classes ordinaires, tel que stipulé dans la *Politique de l'adaptation scolaire* (1999) et celle de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Les perceptions des élèves au sujet de l'apprentissage montrent qu'ils préfèrent et qu'ils apprennent mieux dans de petits groupes. Il est important de spécifier que les élèves de notre étude ne se sentent pas stigmatisés par le fait de bénéficier de services offerts à divers niveaux de la cascade de l'intégration *mainstreaming*.

Prospectives :

Dans le cadre de cette recherche, nous avons obtenu les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration. Nous avons tenu compte de la parole des élèves afin de déterminer, d'analyser et de comparer leurs perceptions quant aux conditions d'intégration et modèles de service favorables à leur apprentissage et à leur intégration sociale. Nous avons observé les élèves en plus de questionner les enseignants, intervenants et élèves. Ces méthodes ont permis une triangulation des données qui ont apporté de la validité à notre étude. Cependant, nous nous sommes peu attardée sur la collaboration entre les enseignants et les divers intervenants qui soutiennent les apprentissages des élèves en difficulté d'apprentissage. Il serait alors pertinent, pour une future recherche concernant l'intégration de ces élèves, de vérifier si les services qui leur sont offerts favorisent davantage leurs apprentissages et leur intégration sociale parce qu'ils proviennent d'un consensus de divers intervenants. Il en est de même pour la nature des interventions pédagogiques offertes par les enseignants et les intervenants. Nous avons constaté certaines lacunes dans les recherches recensées en ce qui a trait à l'absence d'informations au sujet des actes ou de gestes pédagogiques posés par les intervenants afin de subvenir aux besoins des élèves en difficultés d'apprentissage. Il serait pertinent, lors d'une recherche subséquente, de spécifier quels sont les pratiques pédagogiques, les aides offertes, les outils utilisés et les adaptations proposées par les professionnels de l'éducation, afin de

comprendre quels sont les objets d'apprentissage les plus bénéfiques pour les élèves. Cette approche permettrait d'apprendre qu'une forme de service est dépendante des actes qui y sont menés par le personnel qui agit au sein de ce service. De plus, une observation pourrait se faire avant l'entrevue et une deuxième observation pourrait également être réalisée par la suite, dans le but de confirmer certaines perceptions recueillies. Ceci permettrait d'observer davantage comment l'enseignant intervient auprès de ses élèves pour ensuite analyser et confirmer les perceptions de l'élève après l'observation. Afin d'obtenir des données plus spécifiques sur les perceptions des élèves pour un service offert, il serait intéressant de tenir compte de leur individualité et donc de sélectionner un échantillon beaucoup plus restreint afin de bien déterminer les nuances des perceptions pour chacun des participants.

Dans le cadre d'une future recherche sur les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration, il serait pertinent de connaître les perceptions des élèves du secondaire et de les questionner au sujet du soutien dont ils bénéficient. Pour une recherche subséquente, il serait intéressant d'avoir recours à plusieurs élèves provenant de diverses écoles d'une même commission scolaire. Conserver le même protocole avec des élèves ayant des difficultés de comportement serait également un projet de recherche pertinent à mener.

APPENDICE A

DÉROULEMENT ET CALENDRIER DE LA RECHERCHE

Janvier 2009	Dépôt de la demande d'approbation éthique pour notre projet de recherche.
Janvier	Dépôt de notre avant-projet de recherche.
Janvier	Séminaire de projet de recherche; présentation orale.
Janvier	Entrer en contact avec diverses directions d'écoles primaires de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe.
Janvier	Rencontre avec la direction et informer les enseignants, les orthopédagogues et les éducateurs spécialisés des objectifs de notre projet.
Janvier	Validation des questionnaires à des enseignants et des orthopédagogues d'une autre école que celle participante à notre recherche.
Février	Passation des questionnaires aux enseignants et orthopédagogues.
Février	Identification avec les enseignants, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire et scolarisés en classe spéciale.
Mars	Envoi d'une lettre de consentement aux parents des élèves étant admissibles pour notre recherche.
Mars	Sélection des élèves pour notre échantillon selon les coupons-réponse reçus.
Mars	Validation des entrevues semi-dirigées pour évaluer la validité et la fidélité de nos instruments de recherche.
Mars	Début de la passation des entrevues auprès de notre échantillon.
Avril	Traitements des données.
Avril	Analyse des résultats et interprétation.
Mai / Juin	Rédaction du mémoire.
Juillet / Août	Rédaction du mémoire.
Septembre	Dépôt du mémoire.

APPENDICE B

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant : Authier, Josée

Nom et prénom du directeur : Dubé, France

Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu) :

Titre du projet: Intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

Nous cherchons à connaître les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui reçoivent tous de l'aide à différents degrés, afin de déterminer l'organisation des services la plus adéquate à offrir à ces élèves. Ainsi, nous tenterons de déterminer les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage qui vivent tous un niveau différent de modalité de scolarisation dans la cascade de services proposée par le MELS (2008). La question spécifique de recherche : Quelles sont les perceptions des élèves en difficulté quant à l'organisation des services reçus au primaire? Nous visons à atteindre les objectifs suivants :

- 1) Déterminer, selon les perceptions des élèves, les conditions et les modèles de service

favorables aux apprentissages et à l'intégration sociale des élèves en difficulté d'apprentissage.

2) Analyser les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage recueillies quant aux conditions et modèles de service dont ils bénéficient.

3) Recommander les services permettant réellement de répondre aux besoins d'apprentissage et d'intégration sociale des élèves en difficulté d'apprentissage.

L'échantillon sera sélectionné dans une école primaire de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe qui offre divers services en classe ordinaire et en adaptation scolaire. Les enseignants identifieront les élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés dans leur classe ou scolarisés en classe spéciale. L'entrevue semi-dirigée permettra de connaître l'opinion des élèves face aux services qui leur sont offerts. Les réponses des élèves seront enregistrées et codées et seront par la suite transcrites sous forme de verbatim afin de ne pas utiliser de données nominales. Les résultats de cette étude seront diffusés dans un mémoire de maîtrise en septembre 2009. Nous communiquerons également nos résultats dans un rapport synthèse à la commission scolaire ainsi qu'à la direction d'école.

2. Méthodologie

2.1 Description des types d'instruments utilisés

L'entrevue semi-dirigée non-standardisée (enregistrement sonore) sera utilisée dans le cadre de cette recherche. Cet instrument sera créé par la chercheuse et inspiré du questionnaire de Klingner et de ses collaborateurs (1998) ainsi que de celui de Vlachou et de ses collaborateurs (2006). Afin de connaître les perceptions des élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire ou scolarisés en classe spéciale, une entrevue semi-dirigée contenant diverses catégories thématiques leur sera présentée. Le sens des questions sera essentiellement le même pour chacune des entrevues afin d'obtenir des réponses qui pourront ensuite être comparées. Les questions seront lues aux participants étant donné les limitations au niveau de la lecture de certains élèves. L'entrevue semi-dirigée permettra d'explorer plus en détail le point de vue des élèves face aux services qui leur sont offerts. Les réponses des élèves seront enregistrées et le contenu des entrevues sera transcrit sous forme de verbatim à la suite des entrevues. Une version préliminaire de l'entrevue sera validée auprès de trois élèves ne faisant pas partie de l'échantillon (un élève pour chaque niveau de service éducatif). La cueillette de données par entrevues semi-dirigées sera effectuée dans l'école, dans un local mis à notre disposition, durant le mois de mars. Lors de nos entrevues, nous pensons être en mesure de rencontrer quatre élèves par jour, à raison de vingt-cinq minutes pour chaque élève. Les entrevues seront toujours réalisées pendant l'avant-midi afin que les élèves soient dans les meilleures dispositions possibles et ainsi contrôler certains biais. L'élève sera seul avec la chercheuse et les trente élèves seront toujours vus dans les mêmes conditions. Les entrevues seront enregistrées et le verbatim sera écrit le jour même afin de limiter le risque d'erreurs. De plus, le chercheur prendra en note les réponses des élèves le plus fidèlement possible.

2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

L'échantillon sera formé de trente élèves identifiés par le plan d'intervention comme ayant des difficultés d'apprentissage. De cet échantillon, dix élèves proviendront d'une classe ordinaire où un service d'orthopédagogie est offert à l'intérieur de la classe, dix autres élèves proviendront d'une classe ordinaire où un service d'orthopédagogie est offert à l'extérieur de la classe (dénombrement flottant) et dix autres élèves proviendront d'une classe spéciale. Les élèves seront alors âgés entre 6 et 13 ans. Certains élèves proviendront de la même classe et d'autres auront été intégrés dans différentes classes primaires. Toutes les classes seront dans la même école afin d'assurer un contrôle au niveau de la provenance des élèves. L'école choisie sera dans la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Afin d'éviter les biais, les questions posées lors des entrevues seront les mêmes pour chacun des trois groupes d'élèves en fonction des services reçus.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

La chercheuse explique de vive voix les consignes à l'élève concernant le déroulement de l'entrevue et le met en confiance avant de débiter. L'élève sera informé verbalement avant de faire l'entrevue, qu'il devra répondre à des questions concernant sa classe et son enseignant et que nous tenterons de connaître ses perceptions quant à l'aide qu'il reçoit de l'orthopédagogue. Il saura aussi qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions, que ce n'est pas un examen et qu'il ne sera pas évalué. Son enseignant et les autres élèves de la classe ne connaîtront pas ses réponses et que celles-ci seront enregistrées afin d'être certaine de bien comprendre ce qui a été dit. Aucune information ne sera transmise et ce que le participant dira restera confidentiel. Suite à l'entrevue, l'élève sera remercié pour sa participation et il retournera en classe.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Les entrevues se dérouleront dans un local où l'élève sera seul avec la chercheuse, aucune autre personne n'assistera à ces entretiens. Les données resteront confidentielles, seront codées et ne serviront qu'à cette recherche. Les enregistrements audio seront détruits suite à cette recherche. Les autres documents codés seront conservés pendant deux ans toujours dans le classeur sous clé. La chercheuse sera la seule personne à avoir accès à ces données et elles seront codées afin de conserver l'anonymat des participants. Tous les documents nécessaires à la réalisation de cette étude ainsi que les données des participants sur enregistrement ou sur transcription du verbatim à l'aide d'un support informatique seront conservés dans un classeur barré dans la demeure de la chercheuse. Les enregistrements audio seront détruits suite à cette recherche. Les autres documents codés seront conservés pendant deux ans toujours dans le classeur sous clé.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole de consentement demandé)

5.1 Des sujets majeurs?

Les enseignants intéressés à ce que leurs élèves participent à ce projet seront contactés et rencontrés afin de dresser une liste des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage à l'intérieur de cette école. De plus, des renseignements concernant le portrait de chacune des classes seront également demandés aux enseignants afin d'avoir une meilleure compréhension de la composition de classe dans laquelle se retrouvent les élèves intégrés. Ils compléteront un formulaire de consentement écrit.

5.2 Des sujets mineurs?

Les élèves éligibles à cette étude seront sélectionnés avec les enseignants à l'aide du plan d'intervention. Par la suite (février 2009), une lettre de consentement sera adressée aux parents des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ce formulaire sera complété et retourné à l'école qui se chargera de nous remettre tous les coupons-réponses des parents ayant répondu à notre demande. Les élèves éligibles seront ceux qui auront remis le formulaire complété et approuvé par leurs parents ou leurs tuteurs. Cependant, même si le formulaire est signé par les parents et que ceux-ci donnent leur accord, l'élève doit aussi accepter de participer. S'il refuse de faire l'entrevue avec la chercheuse, même après avoir compris les explications et su ce qui est attendu de lui pour cet entretien, l'élève a le droit de se retirer de l'étude. Les parents des 30 élèves sélectionnés pour notre étude seront avisés à l'avance par téléphone ou par écrit, de la date et de l'heure de l'entretien avec leur enfant.

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

L'enseignant, l'orthopédagogue et la direction de l'école primaire seront les personnes ressources qui pourront venir en appui à un élève qui éprouverait des difficultés scolaires ou personnelles reliées à notre sujet de recherche. Afin que les données soient recueillies dans les meilleures conditions possible, nous utiliserons toujours le même local, nous effectuerons nos entrevues toujours en avant-midi, une mise en confiance avec l'élève sera faite dès le départ, des explications quant à la présence de la chercheuse et de l'enregistreuse seront fournies aux participants et des consignes claires concernant les réponses attendues à l'entrevue seront présentées aux participants.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

L'échantillon sera sélectionné après avoir communiqué avec les directions de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe qui nous fournira la liste des écoles intégrant des élèves en difficulté d'apprentissage, fournissant un service d'orthopédagogie à l'intérieur de la classe ordinaire et à l'extérieur (dénombrement flottant) et comprenant des classes spéciales.

L'école la plus représentative pour notre projet de recherche sera contactée. Nous rencontrerons par la suite la direction afin de présenter le but de notre recherche. Une fois nos objectifs exposés, nous demanderons le consentement des enseignants concernés et ils nous informeront par la suite de leur accord ou désaccord pour leur participation à notre recherche. Les enseignants intéressés à ce que leurs élèves participent à ce projet seront contactés et rencontrés à l'école afin de dresser une liste des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage par leur plan d'intervention.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1 Lors du traitement et de l'analyse des informations?

Les entrevues se dérouleront dans un local où l'élève sera seul avec la chercheuse, aucune autre personne n'assistera à ces entretiens. Les données resteront confidentielles, seront codées et ne serviront qu'à cette recherche. Les enregistrements audio seront détruits suite à cette recherche. Les autres documents codés seront conservés pendant deux ans toujours dans le classeur sous clé. La chercheuse sera la seule personne à avoir accès à ces données et elles seront codées afin de conserver l'anonymat des participants. Tous les documents nécessaires à la réalisation de cette étude ainsi que les données des participants sur enregistrement ou sur transcription du verbatim à l'aide d'un support informatique seront conservés dans un classeur barré dans la demeure de la chercheuse. Les enregistrements audio seront détruits suite à cette recherche. Les autres documents codés seront conservés pendant deux ans toujours dans le classeur sous clé.

8.2 Lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Aucune donnée nominale ne sera indiquée dans le mémoire de maîtrise ou lors de communications scientifiques. Les données seront présentées en pourcentage en fonction des réponses obtenues lors de l'entrevue effectuée avec les élèves. Les données qualitatives recueillies auprès des intervenants scolaires de manière à ce que l'on ne puisse identifier ni l'école, ni la classe participante.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Les entrevues se dérouleront dans un local où l'élève sera seul avec la chercheuse, aucune autre personne n'assistera à ces entretiens. Les données resteront confidentielles, seront codées et ne serviront qu'à cette recherche. Les enregistrements audio seront détruits suite à cette recherche. Les autres documents codés seront conservés pendant deux ans toujours dans le classeur sous clé. Après cette période, les documents papier seront déchiquetés.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

Approbation du comité de recherche :

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

date

Direction du programme

date

APPENDICE C

RENSEIGNEMENTS SUR LES CLASSES ET SUR L'ÉCHANTILLON

Groupe classe : _____

Nom de l'enseignant : _____

Niveau enseigné : _____

Nombre d'élèves dans la classe : _____

Nombre d'élèves intégrés dans votre classe : _____

Types d'élèves intégrés : (nom, âge, sexe, niveau de difficulté, autre particularité)

Ressources additionnelles dans la classe (orthopédagogue, enseignant ressource, technicien en éducation spécialisé, orthophoniste, ergothérapeute) :

Fréquence de la (des) ressource (s) additionnelle (s) en heure par semaine :

J'accepte de répondre au questionnaire de la chercheuse Josée Authier, qui me confirme que ces informations ne serviront qu'à des fins de recherche et qu'aucune donnée nominale ne sera divulguée.

Signature du répondant : _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : Josée Authier Date : _____

APPENDICE D

ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Informations

Nom : _____

Numéro de l'élève _____

Classe actuelle : _____

Difficulté selon son enseignant : _____ Âge : _____

A) ☐ Élève intégré en classe ordinaire avec service de l'orthopédagogue à l'intérieur de la classe

B) (Élève intégré en classe ordinaire avec service de l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe

C) (Élève scolarisé en classe spéciale avec service d'un intervenant (TES ou orthophoniste).

Thématique Difficulté

1) Qu'aimes-tu le plus faire à l'école? _____

1a) Qu'aimes-tu le plus apprendre à l'école? _____

1b) Dans quoi te trouves-tu bon? _____

1c) C'est [la matière] que tu aimes le plus? _____

2) Te trouves-tu bon à l'école cette année? _____

Pourquoi? _____

3) Aimes-tu ça l'école? _____

Pourquoi? _____

4) Qu'est-ce que tu aimes le moins apprendre à l'école? _____

4a) C'est [la matière] que tu aimes le moins? _____

Pourquoi? _____

5) Qu'est-ce qui est le plus facile pour toi à l'école? _____

5a) Qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi à l'école? _____

5b) Dans quoi te trouves-tu le moins bon? _____

Pourquoi? _____

Thématique Apprentissage

6) Que fait ton enseignant pour t'aider à comprendre lorsque c'est difficile? _____

7) Où apprends-tu le mieux à l'école? _____

7a) Apprends-tu mieux en classe avec **[enseignant de la classe]** ☐ ou avec **[orthopédagogue] en classe** ☐? (D'après Klingner *et al.*, 1998).
Pourquoi _____

8) Avec qui apprends-tu le mieux; avec l'orthopédagogue **en classe** ☐, avec **l'orthopédagogue à l'extérieur de la classe** ☐ ou **sans l'orthopédagogue** ☐? (D'après Klingner *et al.*, 1998).
Pourquoi _____

9) Pour t'aider dans tes apprentissages à l'école, préfères-tu recevoir de l'aide de ton enseignant, de [_____] ou de quelqu'un d'autre? _____
Pourquoi? _____

10) Trouves-tu que tes notes sont meilleures cette année? _____

10a) Qu'est-ce qui s'est amélioré depuis le début de l'année? _____

10b) Tu es meilleur, cette matière est moins difficile pour toi, ça va mieux? _____

11) À qui demandes-tu de l'aide lorsque tu ne comprends pas bien? _____
Pourquoi _____

12) Qui t'aide le plus en mathématique? _____

13) Qui t'aide le plus en lecture? _____

14) Qui t'aide le plus en écriture? _____

15) De qui préfères-tu recevoir de l'aide? _____
Pourquoi _____

16) Qu'est-ce qui t'aide à comprendre? _____
Pourquoi _____

Thématique Socialisation

17) Qui sont tes amis? _____

17a) Où les as-tu connus? _____

17b) Avec qui joues-tu à la récréation? _____

17c) Avec qui dînes-tu le midi? _____

18) Où te fais-tu le plus d'amis? _____

18a) Où te fais-tu le plus d'amis à l'école? _____

Pourquoi _____

19) Ce qui t'aide le plus à te faire des amis : _____

19a) rencontrer [_____] **en classe** ☐ ou **à l'extérieur** ☐? (D'après Klingner *et al.*, 1998).

Pourquoi _____

20) Qui vas-tu voir s'il y a un problème? _____

20a) À qui parles-tu pour résoudre des conflits? _____

20b) À qui peux-tu te confier? _____

20c) Où te sens-tu le mieux à l'école? _____

Pourquoi _____

20d) Où te sens-tu bien à l'école? _____

21) Qui t'aide le plus à l'école? _____

22) Travailles-tu parfois en équipe à l'école? Choisis-tu ton équipe? Aimes-tu cela?

22a) Travailles-tu en équipe de deux? À quel moment? Pour quelle activité?

Thématique Modèle de service

23) Que fait [_____] en classe? _____

23a) Que fait [_____] à l'extérieur de la classe? _____

24) Aimes-tu recevoir de l'aide de [_____] en classe? _____

24a) Aimes-tu recevoir de l'aide de [_____] à l'extérieur de la classe? _____

25) Préfères-tu recevoir de l'aide **à l'intérieur** ☐ ou **à l'extérieur de la classe** ☐?

Pourquoi? _____

25a) De la part de qui? _____

26) Préfères-tu être en classe sans recevoir d'aide? _____
 Pourquoi? _____

27) Aimes-tu apprendre dans un grand groupe? _____
 Pourquoi? _____

28) Aimes-tu apprendre dans un petit groupe? _____
 Pourquoi? _____

29) Aimes-tu apprendre seul? _____
 Pourquoi? _____

30) Est-ce que ça te dérange qu'il y ait plusieurs élèves dans ta classe? _____
 Pourquoi? _____

31) Es-tu distrait parfois? À quel moment? Avec qui? Quand? _____
 Pourquoi? _____

32) Poses-tu des questions à [_____] en classe? _____
 32a) Poses-tu des questions à [_____] en classe? _____

33) Lèves-tu la main pour poser des questions? _____

34) Te lèves-tu pour poser des questions? _____

35) Quelle aide reçois-tu à l'école?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Orthopédaogogue | <input type="checkbox"/> Tuteur | <input type="checkbox"/> Psychologue |
| <input type="checkbox"/> Logiciel informatique | <input type="checkbox"/> Technicien en éducation spécialisée | |
| <input type="checkbox"/> Psychoéducateur | <input type="checkbox"/> Aide aux devoirs | <input type="checkbox"/> Matériel adapté |
| <input type="checkbox"/> Ergothérapeute | <input type="checkbox"/> Amis | <input type="checkbox"/> Parents |
| <input type="checkbox"/> Orthophoniste | <input type="checkbox"/> Élève expert | <input type="checkbox"/> Autre _____ |

36) Reçois-tu de l'aide d'une autre personne autre que ton enseignant et [_____] à l'école ou à l'extérieur de l'école? **Oui** ☐ **Non** ☐ Qui t'aide? _____

37) Es-tu gêné parfois? À quel moment? Avec qui? Quand? _____
 Pourquoi? _____

38) As-tu peur des réactions des autres élèves lorsque [] ou [] t'aide?

Pourquoi? _____

**Thématique Questions en lien avec la séance d'observation non participante
(Questions posées suite à l'observation)**

39) Raconte-moi l'activité que tu as vécue, comment ça s'est passé :

As-tu aimé ton activité avec [] ? _____

Pourquoi? _____

Qu'est-ce que tu as le plus aimé? _____

Qu'as-tu appris aujourd'hui? _____

As-tu trouvé cela difficile? _____

Aurais-tu aimé être seul avec []? _____

Aurais-tu préféré rester en classe? _____

Aurais-tu préféré sortir de la classe? _____

Aurais-tu voulu plus d'aide? _____

As-tu bien compris les explications? _____

Aurais-tu mieux compris avec []? _____

Pourquoi n'as-tu pas (as-tu) posé de questions? _____

Est-ce que tu as bien compris? _____

40) Si tu avais un conseil à donner à [] ou à [] pour aider les élèves, que leurs dirais-tu? _____

41) Aimerais-tu recevoir de l'aide dans une autre classe, d'une autre façon, avec un autre groupe d'élèves. Donne-moi des suggestions : _____

42) Aimerais-tu apprendre dans une classe [] ? _____

Pourquoi? _____

42a) En terminant, décris-moi la classe idéale pour bien apprendre l'an prochain :

Merci beaucoup de ta participation, nous avons terminé, tu peux maintenant retourner en classe.

APPENDICE E

PROTOCOLE D'ENTREVUE

La chercheuse explique les consignes à l'élève concernant le déroulement de l'entrevue et le met en confiance avant de débiter.

«Bonjour [nom de l'élève], je m'appelle [nom de la chercheuse] et je vais te poser des questions sur ta classe, ton enseignant et tes amis. Je veux connaître ce que tu penses de l'aide que tu reçois de ton enseignant et l'orthopédagogue [intervenant]. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions que je vais te poser. Ce n'est pas un examen et tu ne seras pas évalué. Ton enseignant et les autres élèves de la classe ne connaîtront pas tes réponses à mes questions. Je vais enregistrer tes réponses pour être certaine de bien comprendre ce que tu me dis. Aucune information ne sera transmise et ce que tu me diras restera secret. Je veux savoir ce que tu penses vraiment. Commençons.»

Suite à l'entrevue, l'élève sera remercié et il retournera en classe.

APPENDICE F

LETTRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉE AUX PARENTS

Projet de recherche sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire.

Saint-Hyacinthe, le 10 mars 2009

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Josée Authier et je suis bachelière en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Je poursuis actuellement mes études de deuxième cycle à l'Université du Québec à Montréal. En tant qu'étudiante à la maîtrise en éducation, je travaille sur un projet de recherche concernant l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage au primaire. Je cherche alors à déterminer quelles sont les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage quant aux services éducatifs qu'ils reçoivent. Je cherche à connaître les perceptions de votre enfant quant aux différents services qu'il reçoit pour l'aider à cheminer au niveau scolaire et social à l'intérieur de son école.

Afin de réaliser cette étude, je dois observer et interroger les élèves ayant des difficultés d'apprentissage intégrés en classe ordinaire ou étant scolarisés en classe spéciale. Je sollicite donc la participation de votre enfant à ce projet de recherche. La présente a pour objectif de demander votre accord afin que votre enfant participe à cette étude. La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant ont également donné leur accord à ce projet. La participation de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'intégration scolaire.

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il sera invité à répondre à quelques questions lors d'une courte entrevue enregistrée (audio). Cette entrevue (30 minutes environ) a pour but de connaître l'opinion de votre enfant sur les services qui lui sont offerts pour contrer ses difficultés d'apprentissage et elle sera réalisée dans un local de son école. La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Je tiens à vous préciser qu'il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet.

Veuillez également prendre note que les enregistrements seront conservés sous clé pour la durée du projet (5 mois) et ne seront utilisés qu'à des fins de recherche. Tous les renseignements donnés par votre enfant demeureront confidentiels puisqu'ils seront codés au moment de la transcription de sorte qu'aucune donnée nominale ne soit utilisée. Les enregistrements seront détruits après leur transcription sur un support informatique. Les résultats de cette recherche seront diffusés dans mon mémoire de maîtrise en septembre 2009. Vous aurez également accès à ces résultats par l'entremise de la direction d'école.

Si vous souhaitez obtenir des renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à me contacter. Il me fera plaisir de répondre à vos questions. Sachez aussi que cette étude a reçu l'approbation du Comité de programme de la maîtrise en Éducation de l'UQAM.

Merci de votre collaboration

Josée Authier

Courriel : authier.josée@courrier.uqam.ca

Tout commentaire ou toute inquiétude relativement aux questions d'éthique de la recherche peut être adressé à la superviseure de recherche France Dubé, Professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au numéro 514-987-3000 poste 3973.

Courriel : dube.france@uqam.ca

Veuillez retourner le coupon-réponse de ce formulaire à l'enseignant de votre enfant dans les plus brefs délais. Merci!



AUTORISATION PARENTALE : COUPON-RÉPONSE

J'accepte que mon enfant soit observé dans le groupe par Mme Authier:

☐ Oui ☐ Non

J'accepte que mon enfant soit rencontré pour une entrevue individuelle :

☐ Oui ☐ Non

J'autorise mon enfant à répondre aux questions proposées et qu'elles soient enregistrées sur bande audio :

☐ Oui ☐ Non

Nom de l'enfant : _____ Date : _____

Signature du parent ou du tuteur : _____

Coordonnées : _____

Signature de la chercheuse : Josée Authier

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association. 2003. *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des Troubles mentaux*. 4^e édition, texte révisé. Trad. du français par Julien-Daniel Guelfi et Marc-Antoine Crocq. Paris : Masson, 1065 p.
- Association des orthopédagogues du Québec. (2008). L'orthopédagogue : un spécialiste des difficultés d'apprentissage. [En ligne]. <http://www.adoq.ca> (Page consultée le 15 janvier 2009)
- Bagot, Jean-Didier. 1999. «Information, sensation et perception». Coll. «Cursus Psychologie». Paris : Éditions Armand Colin, 192 p.
- Beaupré, Pauline, et Jean-Robert Poulin. 1997. «Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*. [En ligne]. http://www.adaptationscolaire.org/themes/dein/documents/textes_dein_pdf_beaupres1997.pdf (Page consultée le 9 décembre 2007)
- Beauregard, France. 2006. «Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.32, no 3, p. 545-565.
- Bélanger, Stéphanie. 2004. «Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion». In *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la dir. de Rousseau, Nadia et Stéphanie Bélanger, Coll. «Éducation-intervention», no 8, p. 38-55. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, Stéphanie, et Nadia Rousseau. 2003. «Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire». *Grand atelier MCX : La formation au défi de la complexité*. [En ligne]. http://www.uqtr.ca/chaire_cfer/publications/steph/steph.htm (Page consultée le 9 décembre 2007)
- Bélanger, Stéphanie. 2006. «Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire». In *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, sous la dir. de Carmen Dionne et Nadia Rousseau, Coll. «Éducation-recherche», no 23, p. 63-90. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Berthiaume, Denise. 2004. *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 272 p.

- Bonjour, Pierre, et Michèle Lapeyre. 2000. *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques. Des intentions aux actes*. Coll. «Connaissances de l'éducation», sous la dir. de Charles Gardou. Saint-Agne (Toulouse) : Éditions Èrès, 269 p.
- Bouthat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Décanat des études avancées et de la recherche, Université du Québec à Montréal, 110 p.
- Boutin, Gérald, et Claude Daneau. 2004. *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles, 166 p.
- Caron, Rosaire. «Comment citer un document électronique?». In Université Laval. Bibliothèque. *Site de la Bibliothèque de l'Université Laval*, [En ligne]. <http://www.bibl.ulaval.ca/doelec/citedoce.html> (Page consultée le 10 septembre 2007)
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. 2008. *Évaluation du plan stratégique 2004-2008*. Saint-Hyacinthe, 41 p.
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe. 2003. *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Services éducatifs, Saint-Hyacinthe, adoptée au Conseil des commissaires le 18 février 2003, 16 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1996. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté : Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Les Publications du Québec, 124 p.
- COPEX, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée 1976. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : Service général des communications, Ministère de l'Éducation.
- Carlberg, Conrad, et Kenneth Kavale. 1980. «The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis». *Journal of Special Education*, vol.14, no 3 (automne), p.295-309.
- Delorme, André, et Michékangelo Flückiger. 2003. *Perception et réalité : une introduction à la psychologie des perceptions*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur, 516 p.
- Dionne, Carmen, et Nadia Rousseau (dir. publ.). 2006. *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Coll. «Éducation-recherche», no 23. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 308 p.
- Doré, Robert. 2001. «Intégration scolaire». *Thématique : intégration et inclusion*. [En ligne]. http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm (Page consultée le 15 octobre 2007)

- Doré, Robert, et Jean-Pierre Brunet. 1993. «Les déterminants de l'adaptation de l'organisation de la classe régulière dans un contexte d'intégration d'élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne». *Acte du 1er congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Centre National des Arts et Métiers (CNAM)*. [En ligne]. http://www.adaptationscolaire.org/themes/inin/documents/textes_dert.pdf (Page consultée le 16 novembre 2007)
- Doré, Robert, Serge Wagner et Jean-Pierre Brunet. 1996. *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Les Éditions Logiques, 256 p.
- Doré, Robert, Serge Wagner, Jean-Pierre Brunet et Nathalie Bélanger. 1998. «L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada». [En ligne]. <http://www.cmec.ca/stats/pcera/compaper/98-44fr.pdf> (Page consultée le 22 novembre 2007)
- Duchesne, Hermann. 1990. *L'intégration scolaire; un exemple Manitobain*. Saint-Boniface (Manitoba) : Presses universitaires de Saint-Boniface, 135 p.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). 2008. «Les limites et les balises de l'intégration». *Les orientations de la FSE*. [En ligne]. http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/ANCIENTS/doc1202-3990.pdf (Page consultée le 5 novembre 2008)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). 2007. «Élève en difficulté d'apprentissage». *Définitions des handicaps et des difficultés*. [En ligne]. <http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc1167-3870.pdf> (Page consultée le 9 novembre 2007)
- Fuchs, Douglas, et Lynn S. Fuchs. 1995. «What's 'special' about special education?». *Phi Delta Kappan*, vol.76, p. 522-530.
- Fuchs, Douglas, Lynn S. Fuchs et Pamela Fernstrom. 1993. «A conservative approach to special education reform: Mainstreaming through transenvironmental programming and curriculum-based measurement». *American Educational Research Journal*, vol.30, no 1 (printemps), p.149-177.
- Gaudreau, Louise, Frédéric Legault, Monique Brodeur, Marthe Hurteau, Alain Dunberry, Serge-P. Séguin et Renald Legendre. 2008. *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal : UQAM, 658 p.
- Gauthier, Yvon. 1996. «Intégration des enfants en difficulté : Résultats d'une enquête portant sur les opinions et perceptions des étudiantes et étudiants à la formation du personnel enseignant». *Canadian Journal of Special Education*, vol.11, no 1, p.69-78.

- Gearheart, Bill. R. 1974. *Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children*. Springfield, Ill. : C.C. Thomas, 250 p.
- Girard, Judith, et Julie René de Cotret. 2003. «Difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture». *Différencier nos pratiques pédagogiques. Aider les élèves à risque et intégrés à participer*. [En ligne]. <http://pedagogie2.cssh.qc.ca/IMG/pdf/IntegrClasseOrd.pdf> (Page consultée le 3 novembre 2007)
- Goupil, Georgette. 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 360 p.
- Goupil, Georgette, et Gérald Boutin. 1983. *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Coll. «Éducation», sous la dir. du Dr André Lemieux, Ph. D. Laval (Québec) : Éditions Agence d'Arc, 124 p.
- Horth, Raynald. 1986. *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Pointe-au-Père (Québec) : Éditions de la Mer, 195 p.
- Jenkins, Joseph R., et Amy Heinen. 1989. «Student's preferences for service delivery : Pull-out, in-class or integrated models». *Exceptional children*, vol.55, no 6, p. 516-523.
- Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approche*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP, 316 p.
- Kavale, Kenneth, A. 2002. «Mainstreaming to Full Inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea». *International Journal of Disability, Development and Education*, vol.49, no 2 (juin), p. 201-214.
- Klingner, Janette Kettmann, et Sharon Vaughn. 1999. «Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities». *Exceptional Children*, vol. 66, no 1 (automne), p. 23-37.
- Klingner, Janette Kettmann, Sharon Vaughn, Jeanne Shay Schumm, Patricia Cohen et James W. Forgan. 1998. «Inclusion or pull-out: Which do students prefer?». *Journal of Learning disabilities*, vol.31, no 2 (mars), p.148-158.
- Larivée, Serge J., Jean-Claude Kalubi et Bernard Terrisse. 2006. «La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.32, no 3, p. 525-543.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e ed. Montréal : Guérin, 1554 p.
- Leray, Christian. 2008. *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 180 p.

- Le Run, Jean-Louis, Muriel Eglin et Hélène Gane. 2007. *La parole de l'enfant*. Coll. «enfances et psy», no 36. Ramonville Saint-Agne (France) : Éditions Érès, 185 p.
- Lessard-Hébert, Michelle. 1997. *Recherche-action en milieu éducatif : Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal : Éditions Nouvelles, 122 p.
- Madden, Nancy A., et Robert E. Slavin. 1983. «Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes». *Review of Educational Research*, vol.53, no 4, p. 519-569.
- Maertens, Françoise. 2004. «Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers». In *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, sous la dir. de Rousseau, Nadia et Stéphanie Bélanger, Coll. «Éducation-intervention», no 8, p. 22-34. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Mathieu, Isabelle. 2008. «Élèves en difficulté: déception dans le milieu de l'éducation». *Le Soleil*, 12 juin 2008 [En ligne]. <http://www.cyberpresse.ca/article/20080612/CPSOLEIL/80611250/6584/CPSOLEIL> (Page consultée le 22 septembre 2008)
- Montandon, Cléopâtre. 1997. *L'éducation du point de vue des enfants : Un peu blessés au fond du cœur...* Paris : L'Harmattan, 255 p.
- Nugent, Mary. 2007. «Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia – parental perspectives from Ireland». *Support for Learning*, vol. 22, no 2, p.52-59.
- Parent, Ghyslaine, Roger Fortier et Daniel Boisvert. 1993. «Perception des enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire des enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage». *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 4, no 2, p.177-197.
- Pauzé, Éloïse. 1984. *Techniques d'entretien et d'entrevue*. Mont-Royal (Québec) : Modulo Éditeur, 233 p.
- Payette, Francine. 2003. «Adapter l'école aux élèves en difficulté d'apprentissage». *Virage : Gouvernement du Québec*, vol. 5, no 5, p. 16-19.
- Piérart, Bernadette. 2005. *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* Paris (Bruxelles) : De Boeck Université, 264 p.
- Québec, Gouvernement du Québec. 2008. *La Loi sur l'instruction publique*. Québec : Les Publications du Québec. [En ligne]. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html (Page consultée le 22 octobre 2008)

- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2008a. *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec, 4 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2008b. *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Secteur de l'information et des communications*. Québec : Gouvernement du Québec, 268 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec, 26 p.
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 2006. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2006. Québec : Gouvernement du Québec. (Introduction)
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 2003. «Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence». [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/das/soutienetacc/pdf/19-7051.pdf> (Page consultée le 3 décembre 2007)
- Québec, ministère de l'Éducation du Québec. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 51 p.
- Rea, Patricia J., Virginia L. McLaughlin et Chriss Walther-Thomas. 2002. «Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs». *Council for Exceptional Children*, vol.68, no 2, p. 203-222.
- Ring, Emer, et Joseph Travers. 2005. «Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland». *European Journal of Special Needs Education*, vol.20, no 1 (février), p. 41-56.
- Rousseau, Nadia, et Stéphanie Bélanger (dir. publ.). (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Coll. «Éducation-intervention», no 8. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 402 p.
- Rousseau, Nadia, Carmen Dionne, Caroline Vézina et Caroline Drouin. 2009. «L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité». *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol. 32, no 1, p.34-59.
- Emer, et Joseph Travers. 2005. «Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland». *European Journal of Special Needs Education*, vol.20, no 1 (février), p. 41-56.

- Schmidt, Sylvine, Odile Tessier, Geneviève Drapeau, Josée Lachance, Jean-Claude Kalubi et Laurier Fortin. 2003. *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque» et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la culture et au ministère de l'Éducation. Volume 1. Sherbrooke (Québec) : Université de Sherbrooke, 331 p.
- Slavin, Robert E., Nancy A. Madden, Nancy L. Karweit, L. Dolan, B. Wasik, A. Shaw, K.L.H. Mainzer et B. Haxby. 1991. «Neversreaming: prevention and early intervention as an alternative to special education». *Journal of learning Disabilities*, vol. 24, no 6, p. 373-378.
- Stainback, William, et Susan Stainback. 1990. *Inclusive schooling*. In «Support networks for inclusive schooling». Baltimore : Paul H. Brooke, p. 2-23.
- Stake, Robert E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks (Californie) : Sage publications, 175 p.
- Struyven, Katrien, Filip Dochy et Steven Janssens. 2008. «Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: Consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 23, no 3, p. 295-317.
- Thériault, Chantal. 2007. *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Montréal : Les Éditions Quebecor, 150 p.
- Thomazet, Serge. 2008. «L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, no 1, p. 123-139.
- Trépanier, Nathalie. 2003. *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèles et de services*. Montréal : Éditions Nouvelles, 83 p.
- Troubles d'Apprentissage Association Canadienne. 2005. «Définition officielle des troubles d'apprentissage». [En ligne]. http://www.ldac-taac.ca/Defined/defined_new-f.asp (Page consultée le 20 novembre 2008)
- Van der Maren, Jean-Marie. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation; Méthodes en sciences humaines*, 2^e édition. Paris (Bruxelles) : De Boeck Université, 502 p.
- Vaughn, Sharon, et Janette Kettmann Klingner. 1998. «Student's perceptions of inclusion and resource room settings». *Journal of Special Education*, vol. 32, no 2, p. 79-88.
- Vellutino, Frank R., Donna M. Scanlona, Edward R. Sipaya, Sheila G. Small, Alice Pratt, RuSan Chen et Martha B. Denckla. 1996. «Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability». *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, no 4, p. 601-638.

- Vienneau, Raymond. 2006. «De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion». In *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, sous la dir. de Carmen Dionne et Nadia Rousseau, Coll. «Éducation-recherche», no 23, p. 7-32. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Vlachou, Anastasia, Eleni Didaskalou et Effi Argyrakouli. 2006. «Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery mode». *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, no 2 (mai), p. 201-216.
- Wang, Magaret C., et Edward, T. Baker. (1985). «Mainstreaming Programs: Design features and effects». *Journal of Special Education*, vol. 19, no 4 (hiver), p. 503-521.
- Wolfensberger, Wolf, et Susan Thomas. (1988). *Passing programme d'analyse des systèmes de services : application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*, 2^e éd. Trad. du français par Michel Roberge. Gatineau (Québec) : Les Communications Opell et Downsview (Ontario) : Institut G. Allan Roeher, 467 p.